Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue

Corinne Dornier

▶ **To cite this version:**

Corinne Dornier. Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un Carnet de suivi comme objet de médiation. Sciences de l'Homme et Société. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, 2010. Français. NNT : 2010VALE0021 . tel-03010070

HAL Id: tel-03010070
https://uphf.hal.science/tel-03010070

Submitted on 17 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

2010 VALE 0021

UVHC

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Laboratoire des Sciences de la Communication

Numéro d'ordre : 10 - 27

Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un *Carnet de suivi* comme objet de médiation

Corinne DORNIER

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie LELEU-MERVIEL et soutenue publiquement le 16 juillet 2010.

Tome 1 : la thèse

Membres du jury :

YVES JEANNERET, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Paris 4 Sorbonne.
MICHEL LABOUR, Maitre de Conférences en Sciences de l'Education, Co-directeur de thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis
SYLVIE LELEU-MERVIEL Directrice de thèse, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis.
DIDIER PAQUELIN, Maitre de Conférences, HDR en Sciences de l'information et de la Communication, Université de Bordeaux.
MANUEL ZACKLAD, Professeur Titulaire de la Chaire, « Expressions et Cultures au Travail » du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

UVHC

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Laboratoire des Sciences de la Communication

Numéro d'ordre : 10 - 27

Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un *Carnet de suivi* comme objet de médiation

Corinne DORNIER

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie LELEU-MERVIEL et soutenue publiquement le 16 juillet 2010.

Tome 1 : la thèse

Membres du jury :

YVES JEANNERET, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Paris 4 Sorbonne.
MICHEL LABOUR, Maitre de Conférences en Sciences de l'Education, Co-directeur de thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis
SYLVIE LELEU-MERVIEL Directrice de thèse, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis.
DIDIER PAQUELIN, Maitre de Conférences, HDR en Sciences de l'information et de la Communication, Université de Bordeaux.
MANUEL ZACKLAD, Professeur Titulaire de la Chaire, « Expressions et Cultures au Travail » du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

« Ce qui fait l'homme de science, ce n'est pas la possession de connaissances, mais la quête obstinée et audacieusement critique de la vérité »

(Karl Popper).

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce travail doctoral a nécessité l'implication de nombreuses personnes que je souhaiterais vivement remercier.

Je tiens tout d'abord à remercier Michel Labour d'avoir accepté de m'accompagner dans cette recherche en tant que co-directeur. Ses conseils avisés, le temps personnel et l'attention qu'il m'a accordés ont efficacement contribué à la réalisation de cette thèse. Son orientation non-directive m'a apporté à la fois un cadre rigoureux et un épanouissement dans la réflexion et l'écriture. Il a su me faire partager sa passion pour cette aventure riche en échanges.

Je remercie également Sylvie Leleu-Merviel, qui grâce à sa confiance, m'a permis d'intégrer le laboratoire LSC de Valenciennes et de ce fait, de faire connaissance de collègues. Sa relecture m'a conduit à resserrer l'ensemble de cette recherche.

Je remercie les membres du jury : Didier Paquelin et Yves Jeanneret d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ce travail ; ainsi que Manuel Zacklad pour avoir manifesté de l'intérêt à mon sujet de recherche.

Mes remerciements vont également pour l'équipe pédagogique et administrative de l'APP* de Calais, aux responsables du GRETA* qui ont donné leur accord pour que je prenne comme terrain d'étude ce centre de formation. Merci aux apprenants qui ont consenti à partager cette expérience avec moi-même.

Mes pensées vont également à ma famille et mes amis qui m'ont soutenu et apporté un réconfort permanent tout au long de ces années de recherche. Merci aux êtres chers qui ont su supporter et partager mes humeurs durant cette période de vie.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE P13 -14

CHAPITRE 1 : Mise en contexte de la recherche P15

Introduction P15

1-1 Formation d'adultes : quels enjeux ? P15
1-1-1 Plusieurs approches de la formation P15
1-1-1-1 Une approche de la formation d'inspiration utilitariste P16
1-1-1-2 L'éducation, l'apprentissage ou la formation P16
1-1-1-3 Une approche de la formation d'inspiration humaniste P17
1-1-1-4 L'industrialisation de la formation P18
1-1-2 Le défi de la formation continue P20
1-1-2-1 Le besoin de formation P22

1-2 Apprentissage de l'adulte : quels moyens ? P23
1-2-1 Que signifie le terme adulte ? P23
1-1-2 Le défi local : l'APP* de Calais P24
1-2-2-1 Le choix de ce terrain d'études P24
1-2-2-2 Les fonctions du formateur au Centre de ressources P31
1-2-3 L'APP* : un dispositif de formation ouverte P33
1-2-3-1 Les exigences pour la mise en place de la formation tout au long de la vie P34
1-2-3-2 Les enjeux de cette pratique pour les entreprises P36
1-2-3-3 FAD / FO ou FOAD P38
1-2-4 L'individualisme est-il inéluctable en auto-formation ? P44

1-3 Quels sont les « besoins informationnels » des adultes en formation ? P45
1-3-1 Quel est le lien entre besoin et motivation ? P45
1-3-2 L'éducabilité cognitive P47
1-3-3 La dissonance cognitive P49
1-3-4 L'individualisation ou la personnalisation P50

1-4 Le défi de la distance, de l'auto-formation et de la personnalisation du point de vue informationnel-communicationnel P53
1-4-1 Le besoin informationnel-communicationnel de l'adulte à travers le concept de distance P53

Conclusion P56

CHAPITRE 2 : Le cadre théorique de la recherche : le processus d'appropriation de connaissances P57

Introduction P57

2-1 Le point de référence #1 P58

2-1-1 La pensée qualitative P59
2-1-2 La pensée qualitative et posture théorique P60
2-1-3 Adéquation avec le contexte de recherche P62
2-1-4 Lien avec l'approche compréhensive P63
2-1-5 Passage à la recherche qualitative P64
2-1-6 Enjeux pour les Sciences de l'Information et de la Communication P65
2-1-6-1 L'Informationnel P65
2-1-6-2 Le Communicationnel P71
2-1-6-3 Le processus informationnel-communicationnel P72

2-2 Le point de référence #2 P75
2-2-1 Le signe, le sens et la signification P77
2-2-2 La médiation sémiotique P78
2-2-3 L'ingénierie des conditions d'appropriation des connaissances P79
2-2-4 La Zone Proximale de Développement et l'étayage : Vygotski, Bruner P89

2-3 Robustesse de la posture théorique ? P91
2-3-1 La posture cognitivo-constructiviste P91
2-3-2 La posture behavioriste P93

Conclusion P94

CHAPITRE 3 : Le *Carnet de suivi* comme document formatif : l'enjeu de la documentarisation P96

Introduction P96

3-1 Le *Carnet de suivi* comme support de médiation P96
3-1-1 Le *Carnet de suivi* en tant que processus d'écriture P96
3-1-2 En quoi l'usage du *Carnet de suivi* modifie le dispositif ? P98
3-1-3 Le *Carnet de suivi* comme support au sens de « document comme forme » P103
3-1-4 L'écriture du *Carnet de suivi* comme Médiation ? P104

3-2 Le *Carnet de suivi* comme dispositif formatif P112
3-2-1 Lien entre l'APP* et l'auto-formation éducative P112
3-2-2 Le *Carnet de suivi* comme traces d'action P114
3-2-3 L'APP* et l'approche actionnelle P116

3-3 Les écrits des apprenants médiatisés au moyen du *Carnet de suivi* P117
3-3-1 Le *Carnet de suivi* : dispositif opérationnel P117
3-3-2 Le *Carnet de suivi* comme support de médiation P119

3-4 Le *Carnet de suivi* : aspects sémio-techniques P121
3-4-1 Le *Carnet de suivi* : un document comme forme P121
3-4-2 Le *Carnet de suivi* sur support papier : une vraie ergonomie P122
3-4-2-1 Plus facile à transporter et plus familier pour les apprenants P122
3-4-2-2 Le support « papier-crayon » est le reflet du travail des apprenants P123
3-4-2-3 La structure du *Carnet de suivi* P125
3-4-2-4 Le rôle du *Carnet de suivi* dans la construction du Projet de

l'apprenant P131

3-4-2-5 Le *Carnet de suivi* comme écrit professionnel P132

3-5 Le *Carnet de suivi* comme document formatif « quaternaire » P134
3-5-1 Les quatre fonctions du *Carnet de suivi* P134
3-5-2 La prise en compte des caractéristiques de l'adulte dans le *Carnet de suivi* P140

Conclusion P141

CHAPITRE 4 : Les différents recueils de données P142

Introduction P142

4-1 Choix du terrain de recherche P143
4-1-1 Une recherche qualitative P143
4-1-1-1 Enjeux de la méthode qualitative P143
4-1-1-2 Importance du contexte P144
4-1-1-3 La méthode qualitative privilégie l'analyse des données qualitatives P145
4-1-2 Le Centre de ressources P147
4-1-2-1 La formation au Centre de ressources P147
4-1-2-2 La recherche de l'information au Centre de ressources P148

4-2 Des pré-études P149
4-2-1 Choix des participants P149
4-2-2 La pertinence ou non de l'outil informatique en formation à distance ? P150

4-3 Choix des sujets participants P152
4-3-1 Typologie du public accueilli à l'APP* de Calais P151
4-3-2 Caractéristiques des 5 apprenants qui ont participé à cette expérience P153

4-4 L'étude de cas P156

4-5 Différents recueils de données P157
4-5-1 L'entretien #1 lors de l'accueil : recueil de données écrites P158
4-5-1-1 Première prise de contact avec l'apprenant P159
4-5-1-2 Importance de la temporalité en formation P160
4-5-1-3 Test de positionnement via *DIALANG* P161
4-5-2 L'entretien #2 rédigé suite au positionnement P163
4-5-2-1 Retour sur les résultats du test de positionnement P163
4-5-2-2 Elaboration du parcours personnalisé de chaque apprenant P165
4-5-3 L'entretien #3 oral à la fin de chaque séance en auto-formation (bilan) P167
4-5-4 Le *Carnet de suivi* P167
4-5-4-1 Un support de communication P167
4-5-4-2 Aspects informationnels et communicationnels du paratexte du *Carnet de suivi* P168
4-5-5 Le portrait chinois P171
4-5-5-1 Une méthode projective P171
4-5-5-2 Le concept d'interculturalité en lien avec la méthode du portrait chinois P174
4-5-5-3 Construction du questionnaire du portrait chinois P175

4-5-6 La technique de la maison en construction P177

4-5 La proto-étude de la grille ReCP P178
4-6-1 La grille du répertoire de « construits personnels » P178
4-6-2 L'application de la grille ReCP par la chercheuse elle-même P179
4-6-3 L'application de la grille ReCP par les apprenants P182

Conclusion P183

CHAPITRE 5 : Les études de cas et les caractéristiques spécifiques du public audité P185

Introduction P185

5-1 Conception des études de cas P185
5-1-1 Plusieurs types d'études de cas P185
5-1-2 Intérêt de l'étude de cas : dévoiler la singularité de chaque individu P187
5-1-3 Enjeux du portrait chinois pour l'étude de cas P188

5-2 Réalisation des études de cas : points d'encouragement et de découragement face à l'appropriation des connaissances P189
5-2-1 Première étude de cas P190
5-2-2 Deuxième étude de cas P194
5-2-3 Troisième étude de cas P199
5-2-4 Quatrième étude de cas P203
5-2-5 Cinquième étude de cas P209
5-2-6 Bilan : points saillants des études de cas P217

Conclusion P218

CHAPITRE 6 : L'analyse et l'interprétation des données P219

6-1 Démarche pour interpréter des données P219

6-2 Commentaires des adultes sur le *Carnet de suivi* P221
6-2-1 Explication du traitement des données P221
6-2-2 Interprétation des fiches de suivi P224
6-2-3 Synthèse des commentaires des adultes P265

6-3 L'auto-évaluation par la métaphore de la construction d'une « maison » P267
6-3-1 Rappel de la structure des fiches de suivi P268
6-3-2 Interprétation des fiches de suivi des apprenants P269
6-3-3 Synthèse de l'interprétation des fiches de suivi P307

6-4 Vérification des interprétations en fonction des perceptions des apprenants P311
6-4-1 Analyse analytique des préférences déclarées des 4 apprenants P312

Conclusion P316

CHAPITRE 7 : Vers une théorisation d'un document *quaternaire* P318

Introduction P318

7-1 Mise en document P319
7-1-1 Le document *quaternaire* du *Carnet de suivi* P319
7-1-2 La sémiotique visuelle P320
7-1-2-1 La métaphore de la maison en construction P320
7-1-2-2 Les fiches de suivi P322
7-1-2-3 La méthode du portrait chinois P323
7-1-2-4 La méthode de la grille triadique P324
7-1-3 La production écrite crayon-papier P325
7-1-4 La parole davantage libérée P328

7-2 Le document *quaternaire* face au Processus formatif P329
7-2-1 Les concepts de ZPD* et d'étayage revus à travers la médiation sémiotique P329
7-2-2 Un processus formatif ascendant P333
7-2-3 Un processus formatif descendant P334
7-2-4 Un processus formatif panoramique P336

7-3 Perspectives du *Carnet de suivi* dans d'autres contextes analogues P344

7-4 Limites et apports du Carnet de suivi électronique P345
7-4-1 La visualisation des données P345
7-4-2 Un objectif en cours a l'APP* de Calais P347

Conclusion P348

CONCLUSION GENERALE P350

BIBLIOGRAHIE P352

Index des schémas

Schéma #1 : Nombre d'apprenants reçus à l'APP* de Calais P15
Schéma #2 : Principaux prescripteurs de l'APP* en 2008 P20
Schéma #3 : Situation initiale P25
Schéma #4 : Organigramme du GRETA* des Terres d'Opale P26
Schéma #5 : Ajout de la fiche de prescription P28
Schéma #6 : La fiche de prescription remplacée par le document de suivi P29
Schéma #7 : Nouveau dispositif proposé pour l'expérience : Le *document de suivi* comme support de médiation P31
Schéma #8 : La pyramide des besoins de Maslow (1940) P46
Schéma #9 : Un personnage traversant le passage de gué chemin faisant P70
Schéma #10 : L'information – le savoir – la connaissance selon Legrouss et Astolfi P73
Schéma #11 : Le processus informationnel-communicationnel et le sens formatif P74
Schéma #12 : La pyramide du sens formatif P75
Schéma #13 : Le triangle sémiotique de Peirce P76
Schéma #14 : La page de garde du bloc-notes du GRETA* des Terres d'Opale P82
Schéma #15 : Mise en place du dispositif P85
Schéma #16 : Interaction des langages P88
Schéma #17 : Modélisation de la médiation humaine de Peraya (2008) P105
Schéma #18 : Hiérarchisation des cinq médiations au sein du Projet P107
Schéma #19 : Processus de valorisation du document de Duplessis et Ballarini-Santonocito (2007) P109
Schéma #20 : L'émergence du Document dans le cas de cette expérience P110
Schéma #21 : Nouvelle galaxie de l'autoformation P113
Schéma #22 : Interactions des quatre fonctions du *Carnet de suivi* P139
Schéma #23 : Processus cyclique de l'analyse des données qualitatives de Charlier P145
Schéma #24 : Répartition par sexe des personnes accueillies à l'APP* en 2008 P154
Schéma #25 : Présentation des étapes chronologiques de la mise en place du dispositif communicationnel P220
Schéma #26 : La grille répertoire de l'apprenant 1 P313
Schéma #27 : La grille répertoire de l'apprenant 2 P314
Schéma #28 : La grille répertoire de l'apprenant 3 P315
Schéma #29 : La grille répertoire de l'apprenant 4 P316
Schéma #30 : Le Projet comme émergence de l'*empowerment* ascendant P339
Schéma #31 : Hypothèse vers une médiation instrumentale P341

Index des tableaux

Tableau #1 : Présentation synoptique de la formation scolaire et de la formation pour adultes P21
Tableau #2 : Tableau synoptique recoupant la mise en valeur opérationnelle des caractéristiques de l'apprenant adulte face aux dispositifs de formation P43
Tableau #3 : L'information – le savoir – la connaissance selon Beauvais P72
Tableau #4 : Tableau comparatif entre le constructivisme et le socioconstructivisme P92
Tableau #5 : Tableau synoptique comparant le courant behavioriste et le socio-constructiviste P94
Tableau #6 : Tableau synoptique des points de référence P95
Tableau #7 : Premier modèle de la fiche de suivi P100
Tableau #8 : Deuxième modèle de la fiche de suivi P101
Tableau #9 : Tableau synoptique des différents niveaux d'usage d'après Proulx (2005) P103
Tableau #10 : Panorama succinct des principaux indices catégoriels pour le document P110
Tableau #11 : Principales fonctions du document selon Pédauque P111
Tableau #12 : Analyse sémantique du *Carnet de suivi* P118

Tableau #13 : Tableau synoptique des quatre fonctions du *Carnet de suivi* P135
Tableau # 14 : Tableau croisé entre les caractéristiques de l'apprenant et les fonctions du document P140
Tableau #15 : Tableau synoptique présentant les apprenants de *l'Open University* P149
Tableau #16 : Réponses des apprenants de *l'Open University* concernant l'utilisation des services offerts par la plate-forme P150
Tableau #17 : Raisons déclarées par les apprenants sur la non-utilisation des divers services P150
Tableau #18 : Réponses des apprenants concernant la fréquentation des cours en présentiel P151
Tableau #19 : Tableau présentant succinctement les cinq apprenants P154
Tableau #20 : Tableau synoptique des trois entretiens P158
Tableau #21 : Tableau synoptique de la structure du *Carnet de suivi* selon le péritexte P168
Tableau #22 : Les différentes analogies du portrait chinois P176
Tableau #23 : La grille du Répertoire de Construit Personnel complétée par moi-même P179
Tableau #24 : Un exemple de la grille ReCP P182
Tableau #25 : Tableau synoptique des types d'études de cas P185
Tableau #26 : Tableau présentant succinctement les cinq apprenants P189
Tableau #27 : Tableau synoptique caractérisant la première apprenante Eléna P190
Tableau #28 : Synthèse des trois premières réponses P190
Tableau #29 : Tableau des trois questions suivantes du portrait chinois P191
Tableau #30 : Synthèse des réponses P191
Tableau #31 : Tableau des quatre dernières questions P192
Tableau #32 : Synthèse des dernières réponses P193
Tableau #33 : Tableau synoptique des trois premières réponses P194
Tableau #34 : Synthèse des trois premières réponses P195
Tableau #35 : Tableau synoptique des autres réponses P196
Tableau #36 : Synthèse des réponses P196
Tableau #37 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses P197
Tableau #38 : Synthèse des quatre dernières réponses P198
Tableau #39 : Tableau synoptique des trois premières réponses P199
Tableau #40 : Synthèse des trois premières réponses P199
Tableau #41 : Tableau synoptique des autres réponses P200
Tableau #42 : Synthèse des réponses P200
Tableau #43 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses P201
Tableau #44 : Synthèse des quatre dernières réponses P202
Tableau #45 : Tableau synoptique des trois premières réponses P204
Tableau #46 : Synthèse des trois premières réponses P205
Tableau #47 : Tableau synoptique des autres réponses P206
Tableau #48 : Synthèse des autres réponses P206
Tableau #49 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses P207
Tableau #50 : Synthèse des quatre dernières réponses P208
Tableau #51 : Tableau synoptique des trois premières réponses P209
Tableau #52 : Synthèse des trois premières réponses P210
Tableau #53 : Tableau synoptique des autres réponses P212
Tableau #54 : Synthèse des autres réponses P213
Tableau #55 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses P215
Tableau #56 : Synthèse des quatre dernières réponses P216
Tableau #57 : Résultats de chaque apprenant obtenus au test de positionnement P222
Tableau #58 : Analyse des fiches de suivi des cinq apprenants lors de la première séance en auto-formation P229
Tableau #59 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la première analogie P230
Tableau #60 : Analyse des fiches de suivi des cinq apprenants lors de la deuxième séance en auto-formation P237

Tableau #61 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la deuxième analogie P238
Tableau #62 : Analyse des fiches de suivi des cinq apprenants lors de la troisième séance en auto-formation P244
Tableau #63 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la troisième analogie P245
Tableau #64 : Analyse des fiches de suivi des cinq apprenants lors de la quatrième séance en auto-formation P251
Tableau #65 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la quatrième analogie P252
Tableau #66 : Analyse des fiches de suivi des cinq apprenants lors de la cinquième séance en auto-formation P258
Tableau #67 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la cinquième analogie P259
Tableau #68 : Analyse des fiches de suivi des cinq apprenants lors de la sixième séance en auto-formation P264
Tableau #69 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la sixième analogie P265
Tableau #70 : Interactions des rubriques et des fonctions du *Carnet* P267
Tableau #71 : Conscience du travail réalisé P272
Tableau #72 : Tableau synoptique de la première fiche de suivi P273
Tableau #73 : Emergence et importance de la variable « temps » P276
Tableau #74 : Tableau synoptique de la deuxième fiche de suivi P277
Tableau #75 : Confirmation de l'importance de la variable temps P279
Tableau #76 : Tableau synoptique de la troisième fiche de suivi P280
Tableau #77 : Maîtrise apparente des artefacts de médiation P284
Tableau #78 : Tableau synoptique de la quatrième fiche de suivi P285
Tableau #79 : Ténacité des adultes dans leurs démarches formatives P289
Tableau #80 : Tableau synoptique de la cinquième fiche de suivi P290
Tableau #81 : Reconnaissance déclarée des compétences linguistiques des apprenants P295
Tableau #82 : Tableau synoptique de la sixième fiche de suivi P296
Tableau #83 : Importance de l'estime de soi dans l'apprentissage P298
Tableau #84 : Tableau synoptique de la sixième fiche de suivi P299
Tableau #85 : Conscience de la difficulté d'apprendre une langue P303
Tableau #86 : Tableau synoptique de la septième fiche de suivi P304
Tableau #87 : Attribution de la note reste une démarche subjective P306
Tableau #88 : Tableau synoptique de la dernière fiche de suivi P307
Tableau #89 : Tableau synoptique des thèmes les plus fréquents dans les fiches de suivi P309
Tableau #90 : Tableau synoptique des catégories conceptualisantes P310
Tableau #91 : Exemple de la grille du répertoire des construis P313
Tableau #92 : Des *smileys* traduisant des émotions P322
Tableau #93 : Extrait de la grille triadique P324
Tableau #94 : Une association de l'iconique et de l'écriture P326
Tableau #95 : Tableau synoptique des 4 étapes de la ZPD* selon Wertsch P331
Tableau #96 : Tableau synoptique des rubriques, catégories conceptualisantes et indicateurs de l'*empowerment* panoramique P344
Tableau #97 : Récapitulatif des hypothèses induites P348

Index des captures

Capture #1 : La page de garde du *Carnet de suivi* P126
Capture #2 : Extrait du sommaire du *Carnet de suivi* P126
Capture #3 : Extrait de la fiche de restitution P127
Capture #4 : Capture d'écran de *DIALANG* P128

Capture #5 : Extrait d'un parcours de formation P128
Capture #6 : Extrait de la première fiche de suivi P129
Capture #7 : Exemple des étapes de la construction d'une maison (les deux extrémités) en construction P130
Capture #8 : Extrait de la fiche de suivi sur l'auto-évaluation P131
Capture #9 : Capture d'écran de la page d'accueil du logiciel *DIALANG* P160
Capture #10 : Exemple de conseils donnés par *DIALANG* P161
Capture #11 : Exemple d'un résultat du test de *DIALANG* P161
Capture #12 : Extrait de la fiche de restitution P168
Capture #13 : Extrait : deux étapes de la maison en construction P169
Capture #14 : Extrait de la fiche de suivi P169
Capture #15 : Extrait d'un parcours de formation P170
Capture #16 : Extrait de la page de garde du *Carnet de suivi* P170
Capture #17 : Un dendrogramme P191
Capture #18 : ACP P181

Liste des acronymes

AFPA : Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

APP : Ateliers de Pédagogie Personnalisée

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CER : Cadre Européén de Référence

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CUEEP : Centre Université Education Economie Permanente

DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

DIGOR : Dispositif Informatif de Guidage Opportun et Régulateur

DIF : Droit Individuel à la Formation

FLE : Français Langue Etrangère

FAD : Formations A Distance

FO : Formations Ouvertes

FOAD : Formations Ouvertes et A Distance

FSE : Fonds Social Européen

GRETA : Groupement d'Etablissements

PEC : Portefeuille d'Expériences et de Compétences

SIC : Science de l'Information et de la Communication

SPA : Séquences Potentiellement Acquisitionnelles

TCF : Test de Connaissances du Français

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication Educatives

ZPD : Zone Proximale de Développement

INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche présente l'usage accompagné d'un document de suivi pour des adultes en reprise d'études dans un Centre de ressources dans lequel le mode de l'auto-formation est pratiqué. Il semble important de rappeler tout d'abord de quelle façon ce travail s'inscrit dans mon parcours professionnel. Après cinq ans d'expérience en tant que formatrice de Français Langue Etrangère (FLE*) au sein de l'APP* (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) de Calais, les responsables du GRETA* (Groupements d'Etablissements) m'ont proposé de devenir coordonnatrice de ce centre de formation. Ce poste a exigé que j'élargisse le champ de mes compétences. De l'enseignement pur, j'ai dû développer des compétences sur le plan organisationnel (organisation d'une équipe, des emplois du temps), financier (gestion de budgets) et communicationnel (montage de projets européens, création d'événementiels). Tout au long de ces années, j'avais constaté que les apprenants marquaient un certain désintérêt pour travailler au Centre de ressources. Je me suis alors intéressée à ce phénomène. Après de longues réflexions, j'ai compris qu'il manquait un support de médiation à ces adultes. C'est pourquoi j'ai décidé de concevoir un support, un *Carnet de suivi*, qui pourrait remédier à ce désintérêt.

Pourquoi avoir choisi le *Carnet de suivi* en tant qu'objet d'étude en Sciences de l'Information et de la Communication, alors qu'il s'agit d'un outil apparemment ordinaire et que tout le monde en connaît le principe ? Lors de ma décision de continuer mes travaux en Sciences de l'Information et de la Communication, le *Carnet de suivi* s'est imposé suite aux travaux de Michel Labour comme responsable du Centre de langues (1997-2002) de la formation continue à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. L'expérience m'a paru intéressante à approfondir dans le cadre d'un travail doctoral. Pour ce faire, il est pris comme postulat que l'usage du *Carnet de suivi* recèle des richesses peu étudiées dans le contexte de la formation d'adultes, notamment dans le cadre de l'APP*. L'intérêt pour le *Carnet de suivi* est double. Premièrement, comme support communicationnel, documentant le parcours de l'apprenant, le *Carnet* représente un champ en SIC* relevant des diverses médiations développant l'écriture sur le plan des savoirs échangés et des relations sociales produites dans la communication. Deuxièmement, le *Carnet de suivi* représente une émergence de ma pratique professionnelle comme formatrice auprès d'adultes en reprise d'études pré-baccalauréat, à l'APP* de Calais. L'enjeu de ce support était de voir ses apports et ses limites. Ce *Carnet de suivi* permet-il à l'apprenant de modifier son comportement formatif face à l'apprentissage ? En créant ce support, je voulais qu'il soit à la fois une aide à la décision et un organe essentiel du processus régulateur tout au long du parcours de formation.

Cette observation de terrain m'a conduite à recourir à une approche d'inspiration axiomatico-inductive. De ce fait, les données recueillies m'ont permis d'illustrer plusieurs processus théoriques. Il s'agit d'une recherche-action qui établit un va-et-vient entre théorie (regard distancié) et pratique (application pratique) dans un rapport de complémentarité.

Cette thèse commence par poser le cadre contextuel, celui de la formation continue. Depuis plusieurs années, de nouveaux modes de formation apparaissent, tentant de s'adapter aux publics grâce à des pédagogies diversifiées et à l'introduction des technologies de l'information et de la communication. Mais ces dispositifs prennent-ils réellement en compte les besoins de ces individus ? Malgré l'apologie faite sur les technologies de l'information et de la communication (TIC*), les Formations Ouvertes et / ou A Distance (FOAD*) ne connaissent pas le succès escompté. Les pré-études, que nous avons menées auprès de *l'Open University* de Grande-Bretagne, ont révélé que les adultes avaient le sentiment d'apprendre seuls, isolés du groupe. De plus, ils ont avoué qu'ils utilisaient très rarement les services offerts par ces TIC*. Le parcours de formation ne doit alors pas seulement tenir compte des processus en œuvre dans l'appropriation des connaissances et des facteurs qui

participent à l'individualisation des parcours, mais il doit répondre en parallèle à des besoins plus personnels.

Le travail s'articulera autour d'une première partie théorique et une seconde empirique.

Le chapitre 1 présentera en détail le terrain d'études, à savoir l'APP*, en le repositionnant dans le contexte de la formation continue, et plus particulièrement la formation ouverte. C'est au cours de ce même chapitre que la situation-problème, évoquée plus haut, sera explicitée. Par ailleurs, comme cet organisme accueille essentiellement un public d'adultes, il conviendra de redéfinir précisément ce concept d'adultes afin de comprendre au mieux pour quelles raisons ils souhaitent se réinscrire en formation. Quels sont leurs besoins informationnels et communicationnels ?

Dans le chapitre 2, des concepts clés, comme l'informationnel et le communicationnel, ainsi que des courants théoriques, comme le behaviorisme et le socio-constructivisme, seront analysés pour montrer quelle influence ces éléments ont eu sur cette recherche : l'intérêt de ce chapitre est de cerner le processus d'appropriation des connaissances. Le processus inductif a permis de faire émerger des points de référence, qui eux-mêmes seront approfondis au fur et à mesure de cette recherche.

Quant au chapitre 3, il sera consacré à l'enjeu de la documentarisation. Ici, le *Carnet de suivi* sera décomposé au niveau de sa structure afin de mettre en avant les affordances sémio-techniques de cet artefact. En travaillant au Centre de ressources, les apprenants avaient pour consigne de compléter des fiches de suivi sur lesquelles ils devaient noter par exemple les activités réalisées. Ce fonctionnement nous a alors conduits à cerner dans ce chapitre en quoi l'écriture sur ce support devient médiatrice entre les différents acteurs du dispositif. Enfin, nous avons essayé de comprendre comment le *Carnet de suivi* pouvait répondre aux exigences d'un Document formatif au sens de Pédauque.

La méthodologie de recherche sera exposée au cours du chapitre 4. L'accent sera mis sur les différentes méthodes de recueil de données que nous avons utilisées pour obtenir des données. Parmi celles-ci, nous avons recouru à des entretiens oraux et écrits. Mais nous avons également choisi l'étude de cas, en tant que technique de la méthode qualitative, pour mettre en exergue la singularité des apprenants ayant accepté de participer à cette expérience. L'étude de cas a pour originalité de faire parler les adultes aussi bien sur eux-mêmes que sur la vision qu'ils ont eu du dispositif.

De ce fait, le chapitre 5 se focalise essentiellement sur les caractéristiques spécifiques à notre public audité.

L'interprétation des données s'effectuera au cours du chapitre 6. Nous nous intéresserons de près aux commentaires des apprenants sur le *Carnet de suivi*, puis sur le mode d'auto-évaluation induit par ce support. Ces premières conclusions seront éclaircies en fonction de nos points de référence évoqués au cours du chapitre 2.

Enfin le dernier chapitre intitulé « vers une théorisation du document *quaternaire* » aura comme objectif de relever les points saillants de ce travail et de présenter diverses perspectives qui font suite à cette recherche.

CHAPITRE 1 : Mise en contexte de la recherche

Introduction

La mise en contexte d'une recherche, notamment d'une recherche-action, est fondamentale. Sans la mise en contexte, il est impossible pour le chercheur, comme pour le lecteur de ses travaux, de comprendre le sens accordé aux données recueillies et d'appréhender la validité de l'interprétation des données. Comme écrivent Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2008 : 273)[1] c'est par la construction d'un « contexte » que du sens est ajouté à des « événements » saillants. De fait, il n'y a pas d'événement sans contexte comme il n'y a pas de contexte sans événement. Même si l'un façonne l'autre, ce n'est pas pour dire qu'ils sont au même niveau conceptuel. Car le contexte est le « souffle de l'événement ».

> (Le contexte) l'insère à l'intérieur d'un réseau de significations et le replace à l'intérieur d'un réseau de significations et le replace à l'intérieur d'un temps et d'un espace révélateurs des ensembles auxquels il est inextricablement lié.

Ce chapitre présente le « contexte » principal : celui de l'APP* (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) de Calais au sein duquel s'insèrent des « événements informationnels » multiples qui constituent la trame de fond de cette thèse.

1-1 Formation d'adultes : quels enjeux ?

1-1-1 Plusieurs approches de la formation

Du point de vue de la *communication* comme échange pour modifier une situation (cf. Mucchielli, 2005 : 3)[2], en lien avec le processus de l'*information* (vu comme un « *pattern of organization of matter and energy that has meaning for someone* », cf. Bates, 2005[3]), cette recherche porte sur les adultes impliqués dans un processus social d'industrialisation de la formation. Ce processus correspond à une demande de formation de plus en plus massive sur le marché puisque le niveau de qualification facilite l'intégration de l'individu dans le monde du travail. En effet, pour chaque fin d'année, un bilan est réalisé à l'APP* : et pour l'année 2008, la chercheuse, dans sa posture de coordonnatrice, a décidé de faire une analyse comparative pour voir les similitudes et / ou les contrastes avec les années précédentes en remontant jusqu'en 2006. Les graphiques ci-dessous prouvent une recrudescence du nombre d'apprenants entrés en formation.

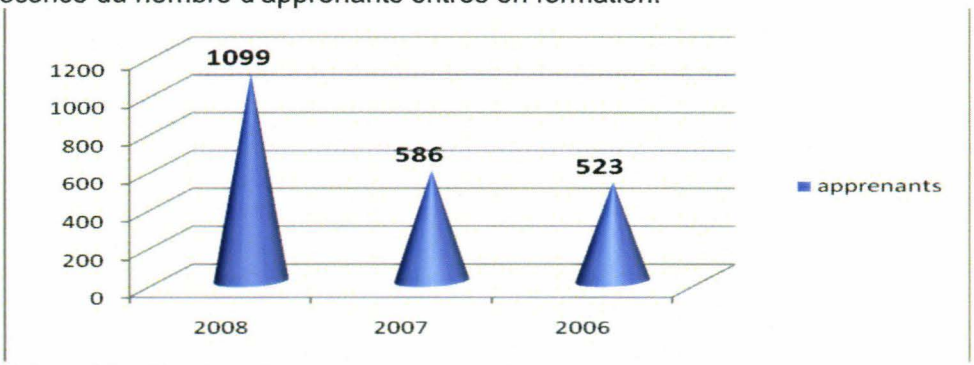


Schéma #1 : Nombre d'apprenants reçus à l'APP* de Calais (cf. annexe 1 : bilan)

[1] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 273.
[2] Mucchielli, A. (2005). « Pour une « approche communicationnelle » des TIC », CERIC, [Accessible en ligne à : http://infocom.univ-montp3.fr/pdfs/ArticleApproCommuTICPDF.pdf]. Consulté en février 2010.
[3] C'est-à-dire un *pattern* d'organisation de matière et d'énergie auquel un être vivant accorde une signification.
Bates, M-J. (2005). Information and knowledge: an evolutionary framework for information science, 10(4) paper 239 [Accessible en ligne à : http://InformationR.net/ir/10-4/paper239.html]. Consulté en mars 2010.

A la vue de ce tableau, on remarque qu'en 2008, l'APP* a reçu environ 300 personnes de plus qu'en 2007. Cette croissance est due principalement au taux de chômage qui ne cesse d'augmenter.
C'est pourquoi la formation continue ne cesse de se développer vu le dur contexte socio-économique actuel. Une première explication réside dans la fermeture des usines : à Calais, le taux de chômage croît à cause de plusieurs entreprises qui ont arrêté leur activité, comme celles de la dentelle. Au premier trimestre 2009, pour la région du Nord-Pas de Calais, le taux de chômage s'élevait à 12,2 contre à 7,3 pour la région de la Bretagne (cf. annexe 2). Une des conséquences est que les ouvriers se retrouvent sans emploi et choisissent, pour la plupart, des formations afin de se réorienter. D'autres profitent de leur DIF* (Droit Individuel à la Formation, cf. annexe 3) pour approfondir leurs connaissances avant un licenciement, par exemple.

1-1-1-1 Une approche de la formation d'inspiration utilitariste

Le projet de loi « relatif à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » qui a été adopté en Conseil des Ministres le 29 avril 2009, retranscrit largement *l'Accord National Interprofessionnel (ANI)* du 7 janvier 2009, qui lui-même s'inscrit dans la continuité des accords du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle et du 11 janvier 2008 relatif à la modernisation du marché du travail.

Tenant compte du contexte économique actuel, la mise en œuvre de *l'Accord National Interprofessionnel* nécessite un effort d'adaptation des divers artefacts de la formation professionnelle afin notamment de les rendre plus pertinents, plus transparents, aussi bien pour les entreprises que pour les salariés. Ce phénomène a une grande influence sur la commercialisation de logiciels éducatifs, de sites gratuits en ligne dispensant des formations, car les personnes veulent pouvoir, en plus des cours en présentiel, apprendre chez eux pour acquérir en peu de temps ce dont ils ont besoin.
Or, pour comprendre les besoins des futurs employeurs des adultes en formation, en développant une « main d'œuvre habile », cela nécessite une reconnaissance fondée sur des normes identifiées et des compétences, qui sont réellement pertinentes pour l'employeur, et la "propriété" et le maintien des objectifs nationaux de qualifications à réaliser. Énonçant la politique du ministère du travail plus clairement, le programme de formation tout au long de la vie n'a jamais été aussi crucial pour aider par exemple le Royaume-Uni à rester en concurrence dans l'économie mondiale.

1-1-1-2 L'éducation ou l'apprentissage ou la formation ?

On aurait pu dire « éducation ou apprentissage » tout au long de la vie au lieu de « formation » tout au long de la vie. Pour montrer la différence et expliquer ce choix, Philippe Meirieu[4] , dans un de ses cours intitulé « penser l'éducation et la formation » fait la distinction entre tous ces concepts. Pour lui, « l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ». Dans cette expérience, la relation s'effectue aussi bien entre les apprenants eux-mêmes, les apprenants et les autres acteurs, les apprenants et les documents de suivi. A cet égard, le terme d'éducation est rejeté dans le cas envisagé ici puisque la relation est complémentaire et non dissymétrique. Le formateur s'adapte à l'apprenant en répondant à ses besoins pour qu'il devienne acteur de son parcours formatif.
Pour Meirieu, toujours, la formation « est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant ».

Ce phénomène donne l'impression que la formation devient en quelque sorte un bien public, car l'augmentation de la concentration des compétences de plus haut niveau pour une main

[4] Meirieu. Ph. « Penser l'éducation et la formation ». [Accessible en ligne à : http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf]. Consulté en janvier 2010.

d'œuvre plus étendue, est un défi fondamental et critique pour déterminer une certaine prospérité économique à long terme. Comme l'APP* ne touche pas directement les entreprises, puisque ce centre de formation travaille essentiellement avec le Pôle Emploi[5], cet organisme ne s'intéresse donc pas réellement à faire faire des bénéfices aux entreprises. C'est pourquoi l'attention est focalisée sur un modèle qui accorderait plus de place au fait éducationnel, c'est-à-dire au développement plus « humaniste » et « citoyen » de la personne.

1-1-1-3 Une approche de la formation d'inspiration humaniste

En effet, face à la démarche économiquement utilitariste de la formation d'adultes, évoquée ci-dessus, il existe une approche d'inspiration humaniste de la formation de l'adulte qui est celle de l'*Association nationale de l'éducation permanente de formation d'adultes* (*NIACE = National Institute for Adult and Continuing Education*) au Royaume Uni, auquel s'apparentent globalement, de fait, les pratiques de l'APP* à Calais. En effet, plusieurs idées sont à retenir de cette association car elles résonnent avec le fonctionnement de l'APP*. Cette approche :

1. identifie que l'apprentissage se produit selon une variété de contextes formels et informels,
2. tient compte des expériences d'apprentissage, intentionnelles et non intentionnelles,
3. exige un système d'éducation qui relie les différents niveaux du dispositif dans un ensemble cohérent,
4. exige des parcours de progression adaptés, au travers des différents niveaux du dispositif (primaire, secondaire, continue, permanente, études supérieures, etc.), et au travers des contextes formels et informels, y compris l'apprentissage centré sur le monde du travail,
5. possède les mécanismes d'accréditation et de certification qui tiennent compte de tous les contextes, et du passage à l'emploi,
6. est pertinente pour tous les groupes de personnes, y compris ceux qui étaient exclus auparavant, et leur permet de saisir des opportunités d'apprentissage (contraintes sociales, économiques, géographiques ou politiques),
7. exige la motivation des individus à apprendre et la "capacité de faire", qui signifie que tous les niveaux sociaux ont besoin d'apprendre, ces opportunités étant pertinentes pour les contextes culturels et communautaires,
8. exige des fournisseurs d'éducation de donner des opportunités d'apprentissage abordant des questions de méthodes de rythme, d'accès, d'environnement et d'enseignement, appropriées aux besoins de différents groupes et individus.

Plusieurs points rejoignent le mode de fonctionnement de l'APP* de Calais. Tout d'abord parce que cet organisme est ouvert à toute personne qui souhaite suivre une formation (point numéro 6). De plus, chaque formation est négociée entre la coordonnatrice et les apprenants avant d'être contractualisée. Dans ce contrat se trouvent le rythme hebdomadaire, la durée de la formation, le règlement, les modalités de formation... (point numéro 8). Ensuite les documents de suivi sont conformes au point 4 car ils consignent un parcours de formation adapté en fonction des résultats du test de positionnement de chaque apprenant. Ce test de positionnement, qui sera détaillé au cours du chapitre 4, est effectué par les apprenants de l'APP* au moment de l'accueil, avant d'entrer en formation. Ce test permet d'évaluer les compétences langagières de chaque personne. Ce document de suivi propose des ressources auxquelles l'adulte peut recourir mais il lui laisse également la possibilité de faire ses propres choix par rapport au contenu de son apprentissage. L'approche de la *NIACE* s'inscrit dans une pensée humaniste au sens où elle place l'individu dans sa globalité au cœur de sa démarche d'apprentissage. L'individu n'est pas considéré essentiellement comme une « main d'œuvre habile » (*skilled labour*) en cours de recyclage

[5] Le Pôle Emploi est la fusion entre l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi) et les ASSEDIC (ASSociation pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce). Il a pour principale mission d'orienter et d'accompagner les demandeurs d'emploi en vue de trouver un travail. [Le site Web de l'agence de Calais est accessible en ligne à: www.anpe.fr/region/nord_pas_de_**calais**/]

formatif. Elle favorise le développement de la personne, tant sur le plan social, personnel, culturel, comme une finalité en soi, mais qui n'est pas incompatible avec le projet professionnel. Enfin les théories humanistes prennent en compte les facteurs qui peuvent influencer une personne à entrer en formation (point numéro 2), dont le Projet vocationnel est défini comme suit par Boutinet (Boutinet, 2007 : 84)[6] : « il est d'abord opportun de situer la vocation comme la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel ».

En résumé, le point de vue d'une formation humaniste défend :

> L'intérêt pour la prise en compte d'une dimension relationnelle dans l'apprentissage, s'appuyant sur la nécessaire prise en compte des formés. Elle accorde une importance à la personnalité de l'apprenant, aux pratiques d'écoute du formé, aux techniques d'expression et de communication non-verbale (Maubant, 2004 : 21)[7].

Ainsi la formation humaniste permet d'une part le développement global de l'individu (ses pensées, ses actes), et d'autre part elle encourage les adultes à s'adapter aux changements. Enfin, elle ne doit pas être soumise à des intérêts financiers. Contrairement à une vision utilitariste qui, elle, perçoit la formation comme un simple moyen pour générer des bénéfices aux actionnaires des entreprises. Or, l'approche humaniste met l'accent sur le développement intégral de la personne comme citoyen, et comme salarié le cas échéant, c'est-à-dire conscient de ses droits et ses responsabilités envers lui-même et la société. L'objectif d'une formation humaniste est de mettre en place des moyens permettant à l'adulte de participer activement à une construction sociale.

1-1-1-4 L'industrialisation de la formation

Dans le domaine de la recherche, et selon cette conjoncture économique, un groupe pluridisciplinaire s'est créé au début du XX^{e} siècle avec comme appellation « séminaire industrialisation de la formation ». Certains organismes misent davantage sur leur dispositif technique que sur l'humain. Prenons l'exemple de l'AFPA* (Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes) qui intervient essentiellement sur des formations liées à des métiers spécifiques (bâtiment, industrie ...). Si une personne décide de suivre une formation par le biais du CNED* (Centre National de l'Enseignement à Distance), elle devra payer plus cher si elle veut qu'un tuteur-référent l'accompagne durant sa formation. L'APP* de Calais, ayant un partenariat avec le CNED*, accueille des personnes qui suivent des formations par le biais de cet organisme. Le rôle de ce partenariat est de les accompagner *via* un module intitulé « présence pour démarrer » (cf. annexe 4). Et c'est au cours de l'entretien d'accueil avec la coordonnatrice, qu'une personne est informée du prix d'un tuteur. L'outil devient le médium par excellence d'où l'expression *« industrialisation de la formation »*. Mais l'industrialisation de la formation qui prime sur les ressources ne facilite-t-elle pas l'individualisation ? L'apprenant devient en quelque sorte un client de la formation impliquant que la formation rime ainsi avec productivité prédéfinie, mesurable et rentabilité financière, comme priorité (« industrialisation »).
Elisabeth Fichez, (Fichez, 2000)[8] rappelle, dans une communication intitulée « l'industrialisation de la formation », que le processus d'industrialisation de la formation rend nécessaires des équipements et des ressources dans les institutions dédiées à cette activité et ouvre ainsi un vaste marché aux industriels de la communication. « L'industrialisation de la formation quitte l'ordre de la métaphore pour devenir une politique ou, pour le moins, un élément majeur d'une politique éducative ».
Ces équipements et ces ressources suffisent-ils à eux seuls à un processus de formation pertinent ? Sont-ils la garantie de réussite pour l'apprenant ?

---

[6] Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du Projet*. Paris : PUF / Quadrige manuels. p.84.
[7] Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF / Education et formation. p. 21.
[8] Fichez, E. (2000). « L'industrialisation de la formation ». [Accessible en ligne à : http://www.revue-terminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html]. Consulté en février 2010.

Fichez ajoute dans cette communication, citée ci-dessus, que les dispositifs visant l'industrialisation de la formation modifient le rôle du formateur car il doit avoir des connaissances plus grandes en ingénierie pédagogique axées davantage sur la technique, d'une part, et d'autre part avoir une vision macroscopique du dispositif. Pour continuer dans sa réflexion, Fichez (Fichez, 1988 : 143)[9] parle même « *d'usager-client* » ce qui montre bien qu'actuellement c'est la prestation de la formation d'adultes qui prime sur le fait strictement éducatif ou développement personnel, où on parle, par exemple, d'apprenant, d'étudiant. Elle l'évoque aussi dans un de ses ouvrages où l'intégration de l'usager apparaît comme une des conditions déterminantes de la rentabilité des nouvelles formes d'enseignement / apprentissage : l'autoformation, l'individualisation, la formation à distance. Dans ces dispositifs, il s'agit de rendre l'apprenant « co-producteur du service en le positionnant à la fois comme acteur et comme consommateur d'un bien et d'un service, marchand ou non, ciblé et formaté à sa mesure ».
Dans cette optique de servuction (l'usager est à la fois consommateur et co-producteur), la formation fait partie du domaine commercial, comme en témoignent les termes de rentabilité, consommateur, bien, service, marchand. Mais il ne faut pas oublier que tous les individus, qui ont des besoins de formation à satisfaire, deviennent ainsi des usagers (utilisateurs), voire des clients (payeurs), de la formation. Le concept de servuction est né de l'analogie entre *service* et *production.* Dans un article sur les interactions entre clients, Sonia Cappelli (Cappelli, 2007 : 4)[10] cite Eglier et Langeard qui définissent la servuction comme l'organisation systématique et cohérente de tous les « éléments physiques et humains de l'interface client-entreprise nécessaires à la réalisation d'une prestation de service dont les caractéristiques commerciales et les niveaux de qualité ont été déterminés » . Cette conception de la production du service se veut systémique. Le système de servuction est constitué tout d'abord d'un client, en l'occurrence l'apprenant qui est le bénéficiaire du service, donc de la formation. L'apprenant-usager/client est un sujet primordial dans la formation car sans lui, la formation ne peut exister, notamment financièrement. Puis il faut un support physique nécessaire à la production du service : dans cette recherche, c'est l'APP* qui est le lieu physique pour pouvoir suivre une formation à l'intérieur de laquelle se trouve un Centre de ressources dans lequel les apprenants peuvent travailler en auto-formation et ce à l'aide de divers artefacts, comme des livres, des logiciels. Puis le personnel qui se compose de tous les intervenants dans la formation, coordonnatrice, équipes administrative et pédagogique (cf. annexe 5). Enfin le service, qui lui, est le résultat de toute cette organisation. L'apprenant est alors, en théorie, systématiquement impliqué dans l'élaboration du service.

Cette analyse a également été constatée par Gaëtan Tremblay (Tremblay, 1988 : 46)[11] qui explique que :

> Dans la plupart des services, on trouve des prestataires et des clients, qui sont en même temps les usagers des services offerts. Dans le système d'éducation, au niveau de la formation initiale, les clients ne sont pas les usagers des éducatifs. Les véritables clients, ce sont les parents ou l'Etat, qui contraignent les enfants à aller à l'école. La résultante est importante d'un point de vue économique : la demande est indirecte. L'école n'est pas conçue pour satisfaire aux besoins des enfants mais pour répondre aux inspirations des parents, de l'Etat, du système économique.

Cette affirmation est en partie vraie car si en formation initiale et scolaire, ce sont « les parents qui contraignent les enfants à aller à l'école », en formation continue, le public de l'APP*, étant à la recherche d'emploi, est tenu par le Pôle Emploi de suivre des formations.

---

[9] Fichez, E. (1988). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation.* Paris : CNDP. p.143.

[10] Cappelli, S. (2007). « Les interactions entre clients : une dimension de la qualité de service ». [Accessible en ligne à : http://iris.univ-lyon3.fr/iris2007_capelli_sabadie.pdf]. p.4. Consulté en février 2010.

[11] Tremblay, G. (1988). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation.* Paris : CNDP. p. 46.

Dès lors la préoccupation première n'est plus tant le Projet de la personne mais de diminuer le taux de chômage en envoyant ces personnes en formation vu le contexte socio-économique. Dans ce cas, est-ce que la formation d'adultes a toujours son rôle d'éduquer ou évolue-t-elle vers des formations préformatées ? Le savoir devient ainsi un produit pré-formaté et standardisé pour servir des intérêts des décideurs socio-économiques. Dans la réalité, les choses ne sont pas toujours binaires entre les préoccupations intéressées du secteur socio-économique et industriel, et les préoccupations éducatives-citoyennes des formations. Dans cette optique, les APP* essaient de répondre au mieux aux besoins « éducatifs » (par exemple le développement personnel, valeur humaniste et solidaire) des apprenants en co-construisant le parcours de formation avec le bénéficiaire, avec l'objectif de réaliser le Projet de l'adulte comme une finalité en soi, mais qui n'exclut pas une intégration dans le monde économique du travail. Cependant même si les formations dispensées à l'APP* de Calais se veulent plutôt « humanistes », elles se situent également du côté utilitariste car beaucoup d'apprenants (34,1 %) proviennent des principaux prescripteurs, à savoir le Pôle Emploi et la Mission Locale, sans oublier certains organismes de formations (cf. annexe 6). Dans ce cas précis, l'APP* se situe alors dans le secteur industriel.

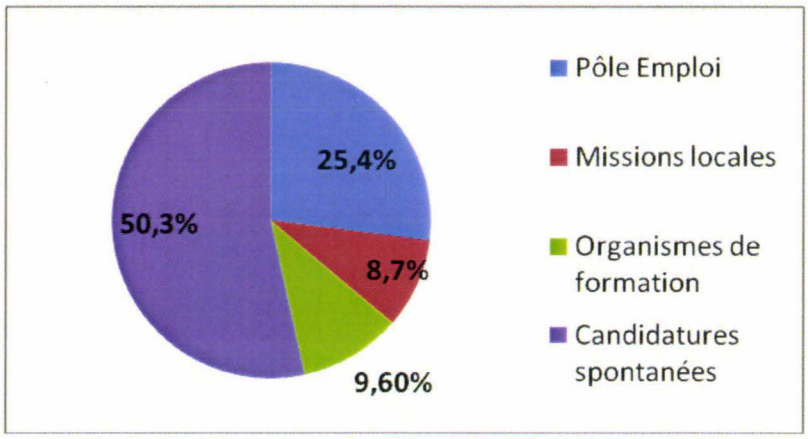


Schéma #2 : Principaux prescripteurs de l'APP* en 2008

De plus, Tremblay (Tremblay, 1988 : 51) ajoute que « l'industrialisation de la formation entraînerait *de facto* un éclatement de ce processus de groupe en favorisant une relation individualisée de chacun à un ou à des produits, à une ou des machines, ce qui, par certains, est perçu comme une possibilité d'amélioration des conditions d'apprentissage ». Or si c'est seulement identifié dans cette citation connue comme une possibilité d'amélioration pour la formation initiale, en APP*, les formateurs ont déjà recours à cette pratique. En effet, lors des séances en présentiel, le formateur individualise sa pédagogie en fonction des besoins et projets de chaque apprenant. Ce qui ne veut pas dire que le groupe n'existe plus ou que ce fonctionnement entraine « un éclatement de ce processus de groupe » comme le dit Tremblay, car même si les formations sont individualisées, le formateur peut faire un cours magistral face à un groupe sur une thématique précise si besoin. Par ailleurs, les apprenants peuvent travailler sur des activités différentes mais interagir entre eux et ainsi former un groupe. Mais quel est le rôle véritable de l'apprenant dans ces nouvelles pratiques ?

1-1-2 Le défi de la formation continue

Un enjeu de la formation continue, tel celui de l'APP*, est résumé dans la notion de « formation tout au long de la vie». Rappelons qu'un des événements marquant dans le domaine de la formation d'adultes de ces dernières années fut les déclarations de la

Cinquième Conférence de l'éducation d'adulte des Nations Unies à Hambourg en 1997. Dans la *Déclaration d'Hambourg* et le *Programme pour le Futur* (UNESCO 1997), on voit un changement significatif du discours officiel de « l'éducation de l'adulte » (*adult education*) : « L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société[12] », à celui de « l'apprentissage de l'adulte » (*adult learning*).
Or, les termes comme « formation tout au long de la vie » sont polysémiques et portent en eux des enjeux variés rarement explicités. Afin de bien saisir les contraintes et les possibilités du contexte de cette recherche-action (recherche interventionniste impliquée dans ce qui se passe sur le terrain), il est nécessaire d'analyser les enjeux de la formation d'adulte en reprise d'étude dans le cadre de l'APP*. Dans le chapitre suivant, la chercheuse rédactrice de ce mémoire montrera qu'elle a adopté la posture de chercheuse-praticienne, au cours de ce travail doctoral, afin de prendre une certaine distance par rapport au terrain.

Pour montrer plus concrètement les enjeux de la formation continue dans les pratiques formatives du terrain, un tableau reprenant les grands principes de la formation scolaire en les juxtaposant à la formation pour adultes a été réalisé ci-dessous. Celui-ci permet de montrer les différences et de rappeler que ce travail s'inscrit dans la formation d'adultes car l'APP* de Calais, en tant que terrain d'étude, est organisme de la formation continue. Il ne s'agit plus d'une simple « transmission » pure de l'information (par exemple, la pédagogie de l'empreinte) à un « récepteur » essentiellement conceptuellement « neutre » (tel un tableau de cire sans empreinte) mais de processus d'apprentissage qui permettent à l'adulte de co-construire des connaissances à ce qu'il perçoit selon son vécu préalable.

	Formation scolaire (« pédagogie »)	**Formation pour adultes (« andragogie[13] »)**
Le rôle de l'apprenant	L'élève dépend du maître qui dirige son apprentissage (quand, comment ...).	Le formateur encourage l'apprenant à participer à son apprentissage.
Les méthodes pédagogiques	Les méthodes d'enseignement sont principalement transmissives.	Les méthodes d'enseignement sont fondées sur des échanges.
Le plan de formation	Le parcours de formation est standard, préétabli par le maître.	Les adultes ont besoin de savoir ce qu'ils apprennent. L'apprentissage est organisé autour de faits concrets de la vie avec la participation de l'apprenant.
Le programme de l'apprenant	Le parcours est organisé par les sujets disciplinairement cloisonnés.	Le parcours est organisé autour des expériences vécues du point de vue interdisciplinaire.

Tableau #1 : Présentation synoptique de la formation scolaire et de la formation pour adultes

[12] (1997). « La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes ».Organisation des Nations Unies, Pour l'éducation, la science et la culture. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Hambourg. [Accessible en ligne à : http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafra.htm]. Consulté en janvier 2010.
[13] The term andragogy was originally formulated by a German teacher, Alexander KAPP, in 1833 to describe elements of Plato's education theory. Andragogy (**andr-** meaning 'man') could be contrasted with pedagogy (paid- meaning 'child' and **agogos** meaning 'leading'). Knowles popularisa la notion. [Accessible en ligne à : http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm]. Consulté en janvier 2010.

Ces quatre rubriques seront à nouveau évoquées dans la partie sur Knowles en section 1-2 de ce chapitre. Ce tableau met en avant qu'un adulte ne peut pas être considéré comme un enfant, car il a d'autres objectifs plus personnels qu'il a besoin d'assouvir ; il s'agit de son développement personnel (social, culturel, professionnel...). Dans ce contexte, il est utile de mobiliser l'analyse de Dominique Wolton (Wolton, 1999 : 240)[14] lorsqu'il écrit : « techniciser la communication ou l'humaniser est un des enjeux majeurs du XXI^{e} ». Les TIC* *via* l'*elearning* et l'apprentissage hybride/mixte répondent-ils à cette vision de l'apprentissage de l'adulte ? Ces nouvelles technologies se situent-elles plutôt du côté « humaniste » (développement global de l'individu) ou « utilitariste » (préparation de l'individu pour le monde de l'entreprise) ?

1-1-2-1 Le besoin de formation

Le concept de « besoin », développé en section 1-3 de ce chapitre, apparaît à plusieurs reprises dans cette définition ce qui montre toute sa pertinence, car peut-on enseigner sans s'intéresser aux besoins de l'individu ? Donnons cependant un premier début de définition du concept de « besoin ».

Pour Brigitte Simonnot (Simonnot, 2006)[15], un besoin est une sensation qui porte les êtres vivants à certains actes qui leur sont ou leur paraissent nécessaires. Un besoin d'information serait donc « une sensation qui porterait l'individu à s'engager dans une activité de recherche d'information (RI) ». La plupart des apprenants d'origine étrangère qui sont accueillis à l'APP* de Calais éprouvent des lacunes dans différentes compétences orales et / ou écrites et viennent pour essayer d'y remédier. En s'inscrivant, ils vont ainsi « s'engager dans une activité de recherche d'information » qui n'est pas spontanée car la construction et la recherche d'information (Bates 2005, voir plus haut) ne va pas de soi. Le test de positionnement effectué par tous les apprenants sert à diagnostiquer ce besoin informationnel ainsi qu'à évaluer le besoin en FLE*.

André Tricot (Tricot, 2007 : 136-137)[16] étaye le besoin informationnel en six catégories :

- besoin d'une connaissance que l'on n'a pas ;
- besoin d'une confirmation d'une connaissance que l'on a ;
- besoin d'une connaissance plus complète que celle qu'on a, un exemple, une illustration, un contre-exemple, etc. ;
- besoin d'être conforme aux buts, aux contraintes, aux attentes de la situation ;
- besoin d'indication sur la forme de la connaissance à utiliser dans la situation (par exemple : qu'est-ce que « faire un exposé » ?)
- besoin de détecter un marqueur de pertinence dans la situation (ostension, mise en exergue visuelle, sonore, etc.) Par exemple : un mot en gras dans le texte ; un enseignant qui dit : « Tu es bien sûr ».

Cette analyse est sujette à discussion car elle est disjointe. Ici on préfère s'inscrire dans une approche plus émergente dans laquelle les éléments sont reliés et ce, même à des niveaux différents. Or, ce qui relie ces différents éléments du besoin d'information se trouve dans les objectifs à atteindre en fonction du projet de formation. C'est ce projet qui « donne sens » (met en relation, cf. chapitre 2) au processus associé à la satisfaction de ces besoins d'information.

Cette catégorisation et mise en relation corroborent les besoins de notre public à savoir combler des connaissances qu'ils n'ont pas. Pour valider leur Projet, il leur est nécessaire d'atteindre un certain niveau de langue soit pour pouvoir réussir les tests d'entrée dans une école de formation choisie, soit pour travailler, donc « besoin d'être conforme aux attentes de

[14] Wolton, D. (1999). *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris : Flammarion. p.240.

[15] Simonnot, B. (2006). « Le besoin d'information : principes et compétences. Article publié dans « Actes de la conférence Thémat'IC ». [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/43/23/02/PDF/Simonnot2006-Besoin-d-information.pdf] Strasbourg. Consulté en janvier 2010.

[16] Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin, Sup. pp.136-137.

la situation ». De ce point de vue, il faut permettre à l'apprenant de faire le point sur les connaissances qui lui manquent et celles qu'il doit acquérir au cours de sa formation pour atteindre ses objectifs.

1.2 Apprentissage de l'adulte : quels moyens ?

1-2-1 Que signifie le terme adulte ?

Pour Knowles (Knowles, 1990 : 69)[17] (voir plus bas), l'un des pères fondateurs de la formation d'adultes, la notion d'adulte se caractérise de quatre manières interdépendantes : « **biologiquement** nous devenons biologiquement des adultes lorsque nous sommes en âge de nous reproduire ; **juridiquement**, à partir du moment où nous atteignons l'âge où nous pouvons voter, passer notre permis de conduire et nous marier sans avoir à en demander l'autorisation ; **socialement**, nous devenons des adultes lorsque nous commençons à remplir des fonctions d'adulte, comme par exemple travailler à plein temps ; et **psychologiquement**, lorsque nous avons nous-mêmes pris conscience que nous sommes responsables de nos vies ». Knowles présente les caractéristiques qui différencient le modèle andragogique (apprentissage de l'adulte) du modèle pédagogique (apprentissage de l'enfant) ; à savoir

- **Caractéristique 1. Le besoin de savoir** « les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation[18] », cela peut permettre de négocier avec l'apprenant, voire d'encourager ce dernier à proposer des alternatives. Ce besoin accentue l'importance d'une démarche visant à sensibiliser l'apprenant aux enjeux de son engagement, en s'assurant qu'il saisisse la signification des objectifs formatifs. Lors de la co-construction du parcours de formation de l'apprenant, le rôle de la coordonnatrice est de renseigner l'adulte sur ce qu'il va faire en formation à l'APP* et dans quelle intention il va le réaliser.

- **Caractéristique 2. Le concept de soi** chez l'apprenant « les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie[19] » ; l'image de soi est essentielle dans l'apprentissage car elle est le reflet du parcours de formation : si l'apprenant a une image positive de lui, le rythme d'apprentissage sera régulier ce qui devrait augmenter les chances de son implication dans le processus d'apprentissage et devrait ainsi maintenir sa motivation. Par contre, l'inverse pourrait être un obstacle dans la recherche de savoirs. En arrivant à l'APP*, certains ne se sentent pas à la hauteur ou doutent de leurs capacités. En effet, un adulte, par exemple, se retrouvant en CRP (Cellule de Reclassement Professionnel) suite à un licenciement, craint de ne pas pouvoir reprendre une formation car il se sous-estime : « je n'ai pas de diplôme, ça fait trop longtemps que j'ai quitté l'école ». La coordonnatrice a alors tout un travail de reconstruction de la personne à effectuer.

- **Caractéristique 3. La mise en valeur de l'expérience** de l'apprenant « les adultes arrivent dans une formation avec à la fois plus d'expérience que les jeunes et un autre genre d'expérience[20] » ; les adultes accordent une place importante à la vie économique, et extrascolaire ; c'est pourquoi il est nécessaire d'adapter les contenus de formation à leur vécu si nous voulons qu'ils atteignent leurs objectifs préalablement définis avec le formateur. Cette conception socio-constructiviste, (cf. chapitre 3) situe l'adulte au cœur du processus d'apprentissage. A chaque premier

[17] Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. p.69.
[18] Idem
[19] Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. p.69.
[20] Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. p.69.

entretien avec l'apprenant, la coordonnatrice demande à celui-ci d'évoquer son parcours professionnel afin de saisir *a minima* son histoire pour mieux orienter son projet et valoriser ses expériences.

- **Caractéristique 4. L'orientation de l'apprentissage** « les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie » (Knowles, 1990 : 70-73)[21]. Suite aux trois points évoqués précédemment, l'adulte aurait besoin de faire un lien direct et constant entre ce qu'il apprend et les exigences de sa vie concrète au-delà de l'univers de la formation. Le formateur a pour mission d'utiliser des documents authentiques en lien avec le quotidien des adultes. L'équipe pédagogique de l'APP* essaie de prendre en compte au mieux le vécu de chaque personne pour établir un rapport entre les connaissances antérieures, les nouveaux savoirs et le Projet.

- **Caractéristique 5. La volonté d'apprendre** « les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles[22] » ; car la construction du savoir se fait grâce à la détermination, à l'implication et aux choix assumés de l'individu face aux remises en question personnelles que peuvent représenter les nouvelles données et informations qui émergeront de la reconstruction de nouvelles connaissances et compétences face aux exigences de leurs réalités. Lors de l'entretien d'accueil, l'adulte expose ses motivations pour suivre une formation à l'APP* : pour la plupart des apprenants en FLE*, ils souhaitent enrichir leurs compétences en langue française afin de pouvoir affronter les situations de la vie quotidienne. Par ailleurs, en complétant la fiche de suivi, l'adulte relate sa séance en auto-formation : de ce fait, il explique au lecteur ses choix face aux ressources sélectionnées, aux notes attribuées.

Boutinet (Boutinet, 2006 : 3) [23] caractérise l'adulte de manière analogue à Knowles en ajoutant l'idée d'une « perspective évolutive » :

> Evoquer la vie d'adulte, c'est par ailleurs prendre le parti de situer l'existence en lien avec les classes d'âge, leurs relations, leur devenir ; l'adulte gagne en effet à être intégré dans une perspective évolutive ».

En somme, l'individu n'est pas adulte une fois pour toutes, il devient (« perspective évolutive ») « adulte », comme il peut perdre cette capacité d'agir comme adulte. Quand la coordonnatrice de l'APP* reçoit des personnes qui viennent d'être licenciées, certaines ont perdu confiance en elles au point où elles disent « je ne sais pas pourquoi je suis là, c'est le Pôle Emploi qui m'envoie pour voir ce que vous proposez » ou encore « à mon âge, je n'ai pas envie de me retrouver sur un banc d'école ». Face à de tels propos, le rôle de la coordonnatrice est d'écouter afin de pouvoir redonner confiance à la personne, c'est-à-dire lui redynamiser sa capacité d'agir comme adulte.

1-2-2 Le défi local : l'Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP*) de Calais

1-2-2-1 Le choix de ce terrain d'études

Le GRETA* (groupement d'établissements) de Calais a fusionné en 2007 avec celui du Pays d'Opale pour devenir le GRETA* des Terres d'Opale (cf. annexe 7) et fait appel à 52 employés permanents et 161 personnels de l'éducation nationale. C'est une structure qui regroupe vingt-deux établissements scolaires publics qui s'associent pour réaliser une prestation de formation continue. L'accès à la formation continue des personnes est

[21] Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. pp.70-73
[22] Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. p.19.
[23] Boutinet, J-P (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF / Que sais-je ? p.3.

étroitement lié à leur statut par rapport à l'emploi. L'APP* (Atelier de Pédagogie Personnalisée) de Calais (cf. annexe 8) représente des offres d'intervention territoriales dont le but est d'agir en fonction de la réalité géographique et socio-économique locale. L'APP* de Calais est coordonné par une coordonnatrice. L'équipe de ce centre de formation se compose d'une équipe pédagogique de formateurs et d'enseignants de formation initiale et d'une équipe administrative. (cf. annexe 5). Cet APP* accueille environ 800 apprenants par an, avec des niveaux d'étude variés.

En 2005, j'ai accepté le poste de formatrice de français et Français Langue Etrangère à l'APP* de Calais. Mon rôle était de dispenser des cours de face-à-face pédagogique dans une salle. Et comme la plupart de mes collègues, je connaissais l'existence du Centre de ressources mais je ne m'y rendais pas souvent car j'avais toutes les ressources nécessaires à la préparation de mes cours ainsi qu'un accès à internet à la maison. Par contre, j'informais mes apprenants qu'ils pouvaient y aller pour compléter ou consolider ce qui se faisait en présentiel. Il est à rappeler que chaque apprenant qui suit une formation à l'APP* a au moins une plage de trois heures obligatoire à effectuer au Centre de ressources. Normalement, les apprenants n'ont pas le choix mais certains font en sorte de ne jamais y aller. Ce mode de fonctionnement fait partie intégrante du dispositif APP*. Rares sont les apprenants qui y vont régulièrement et ce pour plusieurs raisons : certains se sentent seuls, d'autres ne voient pas l'intérêt de s'y rendre ou encore ils ont internet à la maison, donc accès à de nombreuses ressources en ligne. Cette non-implication dans cette démarche auto-formative de la part des apprenants constitue un dysfonctionnement.

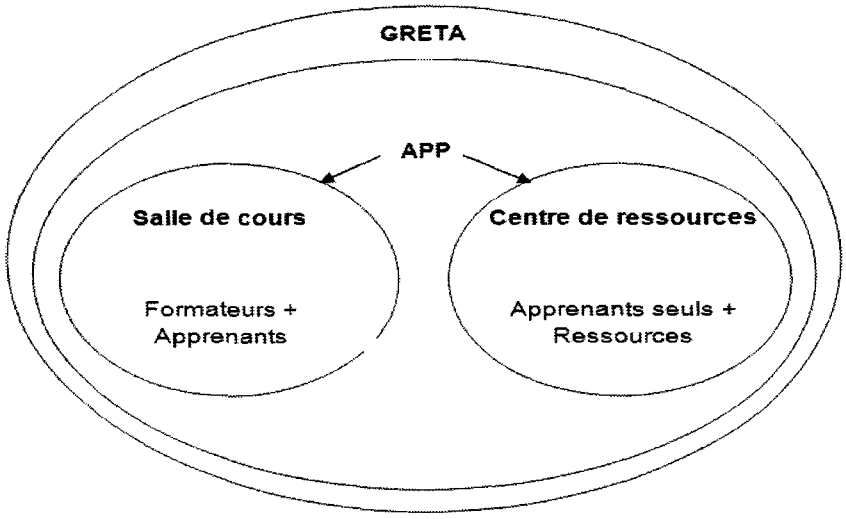


Schéma #3 : Situation initiale

Comme le montre donc le premier modèle ci-dessus, il n'y a aucune relation entre ces deux espaces (salles de cours et Centre de ressources) ni même aucune interaction entre les acteurs. Ce que font les apprenants au centre de ressources n'est pas suivi par une tierce personne. Car, au niveau macro, nous avons le GRETA* (Groupement d'Etablissements de l'Education Nationale), qui étant la structure pilote, n'interfère jamais dans le fonctionnement de l'APP*, si ce n'est pour des raisons politiques. Puis au niveau méso, il s'agit de l'APP* même, donc de l'organisme de formation. Enfin au niveau micro, ce sont les acteurs qui interagissent dans cet environnement.

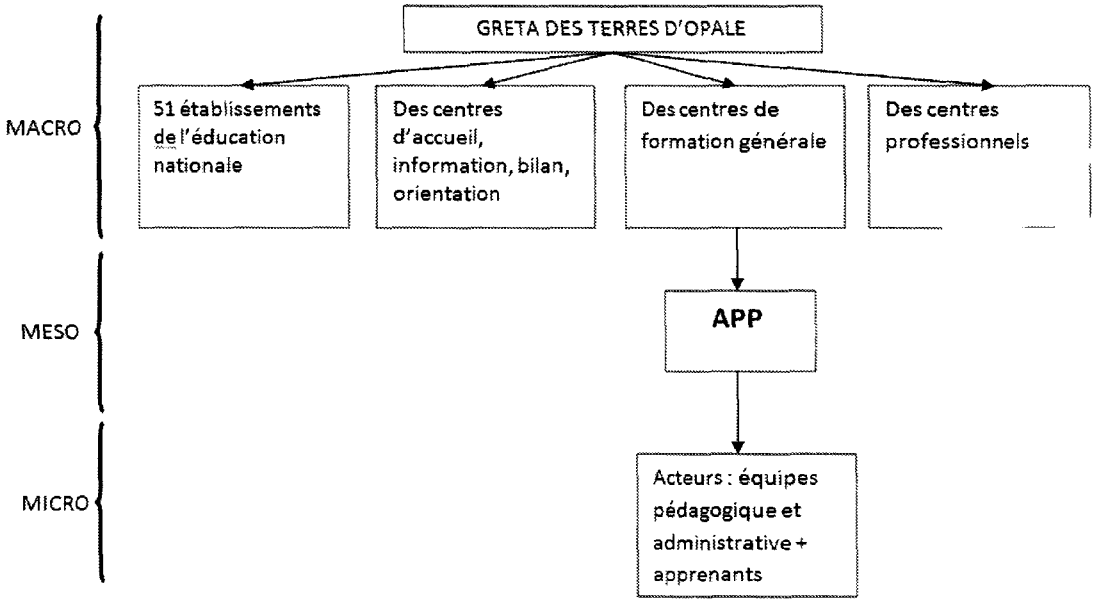


Schéma #4 : Organigramme du GRETA* des Terres d'Opale

Par ailleurs les salles de cours et le Centre de ressources étant dans deux bâtiments différents géographiquement, malgré leur proximité (cinq mètres), cela accentue davantage cette distance et rompt l'unité de l'APP*.

Geneviève Jacquinot (Jacquinot, 2000)[24] propose une réflexion sur les différents types de distance :

> ... jusqu'à présent et de façon récurrente, le terme distance était compris selon le sémène géographique : deux points sont distants l'un de l'autre, lorsqu'ils ne se superposent pas. En matière d'enseignement à distance, la distance est multiple, spatiale, temporelle (qui peut être un effet induit ou non de la distance géographique) et affective.

Si cette définition devait être adaptée au modèle 1, on se rend compte qu'il existe réellement une « distance spatiale » car les apprenants n'effectuent pas leur parcours de formation dans un même lieu (salle de cours et centre de ressources). De plus, la « distance temporelle » se fait ressentir au niveau du temps passé au centre de ressources : moins un apprenant s'y rend, moins il aura envie d'y aller car rien ne l'attire contrairement à un cours en présentiel où il y a des interactions avec le formateur. Enfin dans un cours de face-à-face pédagogique, des affinités se créent entre les apprenants mais aussi avec le formateur. Donc, si au Centre de ressources, la personne se sent livrée à elle-même, voire abandonnée, il n'y aura pas la même attirance d'où la « distance affective ».

A la vue de ce modèle, il n'y a aucune interaction apparente. Les éléments sont conçus indépendamment les uns et des autres. Cette situation est hermétique, rien ne se passe entre les différents éléments, aucune communication* n'a lieu.

Pour éviter toute confusion sur le concept clé de « communication », un premier élément de définition très succinct est donné en se situant dans l'approche de Palo Alto, reprise par Mucchielli (Mucchielli, 2006 : 106)[25] : « pour Watzlawick, un système de communication est

[24] Jacquinot, G. (2000). « Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants ». [Accessible en ligne à : http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php3?id_article=217]. Mis en ligne en mai 2002. Consulté en janvier 2010.
[25] Mucchielli, A. (2006). *Les sciences de l'information et de la communication, Les fondamentaux*. Paris : Sciences Humaines / Hachette supérieur. 4° édition. p.106.

un ensemble d'interactions qui donne sens à une action qui s'insère en son sein ». Ce concept sera développé plus amplement au cours du chapitre 2.

Dès lors, un des premiers enjeux de la communication est la construction de « sens », terme cependant rarement examiné de près impliquant non la transmission d'un message, mais plutôt une forme d'appropriation personnelle des significations, à partir desquelles le sens peut se construire. Pierre Moeglin (Moeglin, 2005 : 27)[26] confirme ces propos en écrivant « ce qu'il y a de communicationnel dans l'acte d'enseigner ne consiste pas à diffuser des informations. Apprendre ne se limite pas davantage à les recevoir ».

En reprenant le modèle 1, il existe un fossé entre ces deux espaces car aucune passerelle ne relie l'ensemble ; il n'y a pas de contact au niveau micro.
Pour compléter les divers types de distance proposés par Jacquinot, Annie Jézégou (Jézégou, 1998)[27] désigne le rapport proche ou distant entre les acteurs et entre les actions verbales et gestuelles. La mise à distance tend à réduire les interactions et apporte comme difficulté qu'elle ampute la relation émotionnelle qui passe habituellement par le regard, les intonations de la voix. Si la formation ne s'intéresse pas aux activités que l'apprenant peut réaliser au Centre de ressources, cela crée cette *distance pédagogique*. La médiation humaine est alors un moteur dans un parcours formatif.
Au niveau méso, cependant, l'organisme de formation, l'APP*, entretient des échanges avec les formateurs et les apprenants, comme par exemple pour les emplois du temps de chaque acteur. Pour les responsables de ce centre de formation, l'autonomie* était de l'ordre du naturel, donc ils ne voyaient pas d'intérêt dans une quelconque médiation.
Dès lors, pour essayer de remédier à ce manque et pour des raisons déclarées d'équilibre financier, les responsables ont organisé plusieurs réunions, en juin 2006, avec l'équipe pédagogique afin qu'une fiche de prescription (cf. annexe 9) soit créée pour faciliter le lien entre un cours de face-à-face et une séance d'auto-formation* au centre de ressources. Et lors de ces concertations, il avait été évoqué que les formateurs devaient intervenir au centre de ressources à tour de rôle en tant que tuteur pour relancer la dynamique de cet espace. Cette fiche de prescription, qui a été réalisée, consistait à ce que le formateur prescrive par écrit du travail à l'apprenant afin qu'il sache quoi faire au Centre de ressources.

[26] Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatif, une approche communicationnelle.* Grenoble : PUG, Broché, Collection Communication médias société. p.27.
[27] Jézégou. A. (1998). *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation.* Paris : L'Harmattan.

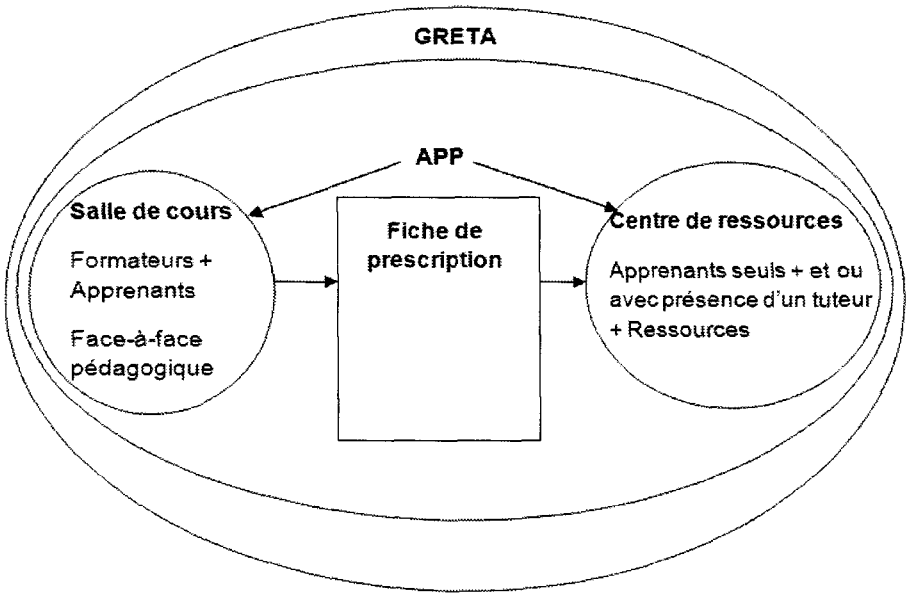


Schéma #5 : Ajout de la fiche de prescription

Au niveau micro, une interaction s'est établie par le biais de la fiche de prescription. Cet outil devient facteur de médiation, notamment relationnelle, entre les deux espaces géographiques et les apprenants. Le seul problème est que l'échange ne se passe que dans une direction ce qui signifie que le formateur n'a pas de retour sur le travail effectué par l'apprenant au Centre de ressources et inversement l'apprenant n'a aucun retour sur ce qu'il a accompli.

Bernard Miège (Miège, 2004 : 174)[28] affirme que le qualificatif qui définit le mieux les outils modernes est celui de « dispositifs techniques » qui allient des techniques différentes et qui intègrent par le moyen de logiciels de plus en plus perfectionnés des savoirs, des savoir-faire et des représentations correspondant à des aspects de plus en plus étendus de l'action humaine (...) ces outils peuvent ainsi entraîner une certaine rupture des relations traditionnelles en face à face ».
Dans ce contexte, il ne suffit pas d'avoir des « logiciels de plus en plus perfectionnés » pour motiver les apprenants à aller au Centre de ressources. Toutes ces ressources ne doivent pas contribuer à « une certaine rupture des relations traditionnelles » comme le mentionne Miège, mais constituent un apport complémentaire à la formation dispensée en présentiel.

Il est important de dire que cette pratique (modèle 2) n'a pas connu un réel succès et ce pour plusieurs raisons. Remplir la fiche de prescription demande du temps au formateur s'il veut la compléter correctement et précisément (environ quinze minutes). Comme ce sont des fiches individualisées, il faut que le formateur aille vers chaque apprenant pour lui prescrire du travail et ce en dehors de son cours. De plus, les formateurs ont toujours trouvé une raison pour ne pas aller au Centre de ressources car il faut savoir que pour trois heures effectuées au Centre de ressources, le formateur n'est payé que pour la moitié, et ce pour l'équilibre financier de l'APP*. Trois heures de face-à-face pédagogique sont payées trois heures pleines alors que trois heures effectuées au centre de ressources sont multipliées par 0,46, ce qui correspond à 3 x 0,46 = 1,38. Dès lors le formateur travaille trois heures mais

[28] Miège, B. (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De Boeck / Médias Recherches. p.174.

n'est rémunéré que pour une heure trente-huit. Dans ma posture de coordonnatrice, j'ai repris le tableau de suivi des heures - formateurs de l'année 2008 pour montrer à quel point les heures périphériques sont évitées par les formateurs.

Mois 2008	Heures théoriques ou pleines	Heures périphériques
Janvier	331	20
Février	245	16
Mars	364	15
Avril	268	9

C'est pourquoi, lorsque les responsables du GRETA* m'ont proposé de devenir coordonnatrice de l'APP* en juin 2007, la chercheuse que j'étais, dans sa posture de formatrice, a été très intéressée et a pensé que cela allait être l'opportunité et surtout un défi de redonner vie au Centre de ressources. Afin de guider l'apprenant dans son parcours de formation, un processus de suivi s'avérait utile dans le but de développer le « pouvoir du pouvoir agir » (*empowerment*, concept qui sera repris et détaillé au cours du chapitre 7) de l'apprenant au Centre de ressources. Ce travail de doctorat a contribué énormément à ce changement car il a permis de mener une expérience auprès de plusieurs apprenants et de voir si le processus de suivi, en tant que dispositif de médiation formative - c'est-à-dire assistant l'apprenant dans ses choix d'apprentissage selon une démarche d'inspiration constructiviste, (Useille, 2007 : 386)[29], allait encourager les interactions et conduire l'apprenant à accomplir son projet. A ce moment précis, une double posture reliée s'est imposée, (une des caractéristiques de la recherche-action, cf. chapitre 2), celle de la praticienne et celle de la chercheuse ayant comme objectif commun la limite de la pertinence de l'usage du *document de suivi* en tant que « Document » formatif dans le cadre de l'information-communication.

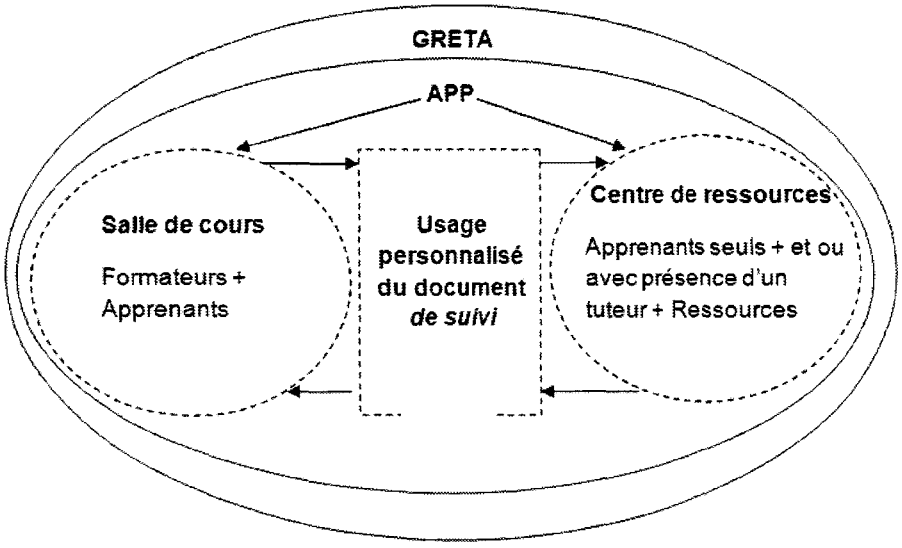


Schéma #6 : La fiche de prescription remplacée par le document de suivi

Par rapport au modèle 2, le lecteur constate que la fiche de prescription a été remplacée par un document de suivi. Contrairement à la fiche de prescription qui donne des pistes de

[29] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif.* Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis. p.386.

travail à l'apprenant, comme le nom d'un exercice à travailler au Centre de ressources, le document de suivi propose en plus de cette orientation de laisser l'adulte s'exprimer librement sur le ressenti de sa séance en auto-formation. Comme il le sera démontré au cours du chapitre 3, l'objectif de ce document de suivi était d'essayer de faire parler les apprenants sur leur vécu. De plus, les flèches montrent un mouvement de gauche à droite et de droite à gauche, ce qui indique qu'il y a un va et vient, des interactions entre les acteurs (responsable de l'APP*, formateurs, apprenants) et même les espaces géographiques. Les cercles fermés du modèle 2, sont caractérisés par des pointillés, dans ce modèle 3, pour créer une ouverture. Seul le GRETA* reste en dehors de ce dispositif car il n'est pas impliqué directement dans le fonctionnement de l'APP*. L'objectif, en créant ce *document de suivi*, était de redynamiser les interactions et de faciliter l'accès aux ressources auprès des apprenants. Ce *document* a été élaboré pour que chaque acteur du dispositif puisse se rendre compte des résultats et de l'évolution de chaque apprenant.

Moeglin (Moeglin, 1988 : 107)[30] s'intéresse à l'aménagement des modalités pédagogiques différentes des modalités traditionnelles en s'interrogeant sur une priorité :

> Faciliter l'accès des « usagers » à des ensembles de ressources éducatives simplement mises à leur disposition. Et ce, au prix d'une modularisation de ces ressources, de leur arrangement et regroupement en des environnements pédagogiques où ces usagers sont invités à prélever ce qui les intéresse, en fonction des parcours de formation singuliers et personnalisés qui sont les leurs, tout en bénéficiant du minimum de médiation possible.

Dans cette expérience, l'apprenant est amené à choisir les ressources avec lesquelles il souhaite travailler, en fonction de celles qui ont déjà été sélectionnées par le formateur lors de la co-construction du parcours de formation. Le *document de suivi* est un support de médiation possible car l'adulte peut faire appel au formateur qui se trouve au Centre de ressources. En adoptant ce système de dispositif, je souhaitais que les ressources ne soient pas « simplement mises à la disposition », pour reprendre les propos de Moeglin mais qu'elles aient d'autres fonctions dans l'apprentissage. L'intérêt également de ce suivi était de présenter les ressources pertinentes avec lesquelles l'apprenant a la possibilité de travailler. Contrairement à Moeglin qui propose de laisser « les usagers prélever les ressources qui les intéressent », selon le principe de l'APD (notamment la phase intermédiaire de médiation) la chercheuse, dans sa posture de formatrice – coordonnatrice pense que ce public a besoin d'être guidé pour utiliser à bon escient l'ensemble des données du Centre de ressources, et ce pour plusieurs raisons. Ce public accueilli en APP* a un niveau scolaire « limité » (classes primaires, ou niveau CAP/BEP) et ne sait pas forcément rechercher des données pertinentes sans se décourager, ou copier et coller ce qui semble, de prime abord, le plus « intéressant » sans vérifier la véracité des propos. De plus ils n'ont pas toujours été initiés à côtoyer des bibliothèques et leur fonctionnement d'indexation et d'usage général.

[30] Moeglin, P. (1988). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation*. Paris : CNDP. p.107.

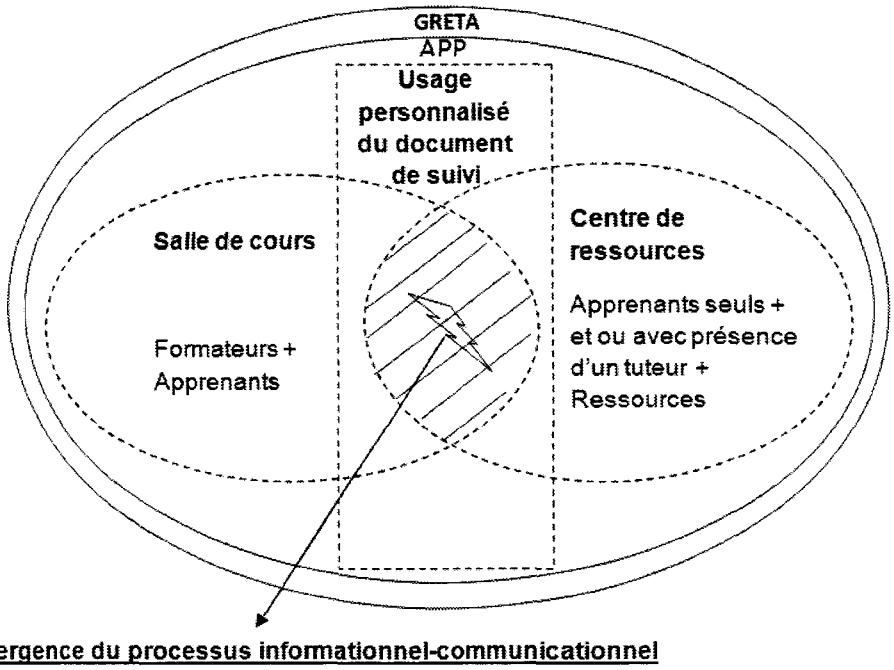


Schéma #7 : Nouveau dispositif proposé pour l'expérience : le *document de suivi* comme support de médiation

Sur le modèle 4, un éclair a été ajouté car le *document de suivi* se situe en tension entre les différents acteurs (apprenants, formateurs), l'espace géographique et les modes d'enseignement (face-à-face, auto-formation). Or, comme le lecteur a pu le remarquer dans les modèles précédents, sans le *document de suivi*, il n'y avait aucun mouvement dynamique, et que sans mouvement, il n'y a pas de vie. Ainsi, l'apport du *document de suivi* crée une émergence. Mais quel est l'impact de la médiation de ce *suivi* sur le dispositif ? Comme il l'a été évoqué plus haut, le public accueilli à l'APP* de Calais arrive avec un lourd passé psychologique qui peut avoir des incidences sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant et donc sur le parcours de formation. Très souvent ils ont perdu ce sentiment d'efficacité personnelle. Leur estime de soi est souvent négative. C'est pourquoi en concevant ce dispositif, nous voulions leur montrer que leur propre expérience peut avoir des enjeux sur l'apprentissage à condition qu'ils en parlent. Rappelons qu'avant l'apport de ce document de suivi, il n'y avait pas de support qui leur permettait de s'exprimer librement sur eux-mêmes et leur ressenti en formation. Or le soi joue un rôle capital dans le comportement cognitif. Dès lors, si ces personnes d'origine étrangère veulent apprendre le français, elles doivent changer « qualitativement » de façon à pouvoir s'affirmer. Mais ce changement demande du temps et de l'écoute pour l'équipe pédagogique. Bruno Tardieu (Tardieu, 2010)[31] s'est rendu compte grâce à ses expériences que dévoiler un vécu pouvait prendre trois à quatre ans. Lors du colloque international francophone de Lille (2010), il a exposé plusieurs raisons : tout d'abord, les adultes appréhendent le jugement du formateur. Ayant perdu toute confiance en eux, les apprenants auraient plutôt tendance à se mettre en retrait. Ainsi, si le formateur ne connaît pas l'histoire personnelle de l'adulte, il ne peut pas comprendre certains blocages au niveau de l'apprentissage. L'autre facteur serait le phénomène de la dissonance cognitive au sens où ces adultes arrivent avec une vision personnelle du système éducatif, qui risque d'être bouleversée de par un changement culturel. De ce fait, l'apprenant peut être déstabilisé car il doit faire face à une nouvelle forme

[31] Tardieu, B. (2010). « Restaurer les solidarités entre tous les phénomènes ; intelligence de la complexité ». Séance plénière lors du Colloque International francophone. Lille.

d'apprentissage. Les certitudes qu'il avait par rapport à son vécu formatif deviennent des incertitudes. Enfin, tous ces adultes non natifs de la France sont confrontés à la barrière de la langue : il leur est donc plus difficile d'exprimer leurs pensées et leurs émotions. Ces trois raisons peuvent être alors à l'origine de la complexité à parler d'eux-mêmes. C'est pourquoi en créant ce document de suivi, nous espérions donner envie aux apprenants de parler de leur vécu souvent dévalorisé jusqu'alors.

1-2-2-2 Les fonctions du formateur au Centre de ressources de l'APP* de Calais

L'équipe pédagogique a constaté qu'une ressource éducative numérique (Cd-rom, site d'apprentissage...) est correctement utilisée et de façon efficace s'il y a une activité de médiation d'un accompagnant approprié. Ayant été formatrice au Centre de ressources de l'APP* de Calais, j'ai pu me rendre compte que certains apprenants faisaient des exercices sans prendre connaissance de leur progression, par exemple, ou les survolaient tous sans en cerner la finalité. En effet, si un apprenant n'arrive pas à résoudre un quelconque problème, technique, cognitif ou autre, et que celui-ci a l'impression d'être seul, il préférera aller sur internet et s'adonner à ses loisirs : le bavardage électronique, courriel, écouter de la musique... Or s'il sait qu'un formateur se trouve au Centre de ressources, il hésitera à laisser son activité pour internet de peur d'être réprimandé par l'accompagnant et ira plus facilement demander de l'aide.

Le formateur présent doit-il intervenir seulement sur la demande de l'apprenant ou doit-il aller au devant ? Mais aller vers l'apprenant avant qu'il ne l'ait demandé, n'est-ce pas limiter son degré de prise en charge par un apprentissage par essai et erreur ? Quel est donc le moment opportun ? Si le formateur intervient soit sur demande soit à son initiative, la situation pédagogique est de l'autoformation assistée. Si le formateur n'adopte pas une attitude réactive, n'est-ce pas délaisser, voire abandonner, l'apprenant face à son parcours formatif ?

L'intervention du formateur, dans sa fonction ici de médiateur, doit se faire dans le but de créer une mise en question appropriée chez l'apprenant. L'intervention doit l'aider à donner sens à ses activités, dans le processus d'acquisition de connaissances. Pour Britt-Mari Barth (Barth, 2002 : 85)[32] « le médiateur est au service de l'apprenant pour l'aider dans sa recherche de sens ». Ceci correspond au rôle que les formateurs doivent revêtir lorsqu'ils sont au centre de ressources. Si le formateur constate que l'apprenant a des difficultés, il peut intervenir dans l'aide à la conceptualisation en questionnant l'apprenant sur son raisonnement, et en lui donnant les clés pour trouver une solution au problème. Il adopte ainsi une posture de conseiller, de pédagogue. Cette démarche fait référence à une forme d'éducabilité cognitive (cf. section 1-3 de ce chapitre) qui vise à actualiser et / ou enrichir les démarches cognitives (*viz.* apprendre à apprendre) de l'apprenant.

Pour ce faire, des dispositifs projectifs sont utilisés, tels que le dispositif DIGOR*, (Useille, 2007)[33] pour faciliter un dialogue pédagogique (Labour, 1998)[34] entre apprenant et enseignant. Mais pour que le dialogue soit bénéfique, c'est-à-dire pour que l'adulte comprenne ses erreurs, grâce à l'entretien d'explicitation de Vermesch, il est utile de réaliser une co-élucidation sinon le retour est vide de sens. Le dialogue pédagogique a pour but d'aider l'apprenant à prendre conscience de ses procédures d'acquisition de connaissances pour mieux agir en connaissance de cause. Mais quels sont les processus que l'apprenant peut mettre en œuvre pour faire émerger le sens ? Pour ce faire, l'apprenant est amené à lire, comprendre et évaluer en attribuant du sens. Ceci renvoie à la médiation réflexive de Péraya (cf. chapitre 2) qui s'intéresse à l'apprenant lui-même, aux procédures auxquelles il a recours pour apprendre. Si le formateur-accompagnateur ne se renseigne pas sur les démarches d'apprentissage de l'adulte, il aura du mal à l'aider de manière pertinente à construire de nouvelles connaissances. C'est là que le *Carnet* peut jouer un rôle capital

[32] Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction.* Paris : Editions Retz. p.85.

[33] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif.* Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis.

[34] Labour, M. (1998). *Que pense l'apprenant de l'apprentissage guidé de l'anglais ? panorama des représentations des adultes en formation continue.* Université de Technologie de Compiègne.

comme document formatif « quaternaire » car l'apprenant comme acteur-co-auteur s'auto-évalue et fait ainsi une auto-analyse de son travail à travers les traces inscrites sur le *Carnet*. Ainsi, l'apprenant communique avec lui-même, avec l'aide du formateur si besoin, en s'informant sur le chemin réalisé et à réaliser.
Un autre type de médiation que le formateur effectue dans ce Centre de ressources, et qui semble avoir toute son importance, est la gestion de toutes les ressources, à la fois papier et numérique. Etant confronté à une profusion de ressources pédagogiques, l'apprenant devrait se sentir moins perdu s'il sent la présence d'un accompagnant. Contrairement à la situation précédente, le formateur se met plutôt dans une posture d'expert puisqu'il maîtrise l'ensemble des ressources. Car, lorsqu'il se trouve au Centre de ressources, le formateur a également la charge des ressources informatiques, c'est-à-dire qu'il doit être capable de résoudre même les problèmes techniques de base.

1-2-3 L'APP* : un dispositif de formation ouverte

La caractéristique des FO* (formations ouvertes) est l'accessibilité, tant au niveau de la formation, du choix des ressources pédagogiques, de la construction du parcours de formation. Frédéric Haeuw (Haeuw, 2005 : 109)[35] affirme de manière incontestable que :

> Les APP* sont totalement intégrés dans le champ de la formation ouverte, dès l'instant où l'on définit la formation ouverte comme une réponse diversifiée, en terme de lieux, de temps et de médiation pédagogique, qui prend en compte les singularités des individus et apporte à leurs besoins de formation une réponse personnalisée.

De ce point de vue, l'APP* s'inscrit pleinement dans une conception forte de « la formation tout au long de la vie ». Dans la définition du Sommet de Lisbonne en mars 2000, le Conseil Européen[36], concernant la formation tout au long de la vie, indique que l'apprentissage peut se faire « à tout moment » : « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et / ou liée à l'emploi ». Cette affirmation corrobore le mode de fonctionnement de l'APP* puisque l'âge du public accueilli s'étend de dix-huit ans aux retraités. Il n'y a donc pas d'âge pour apprendre. De plus comme ce sont des entrées et sorties permanentes, les individus peuvent entrer en formation à tout moment. L'émergence de différentes générations constitue un point fort de l'APP* car, pour reprendre les propos de Boutinet (Boutinet, 2006 : 41)[37],

> La vie d'adulte est traversée par plusieurs générations mais intègre un grand nombre de classes d'âge (...) en se côtoyant, ces classes se fondent les unes dans les autres mais tout en gardant leur propre sensibilité liée aux paramètres (éducation familiale, mode de scolarisation, mode d'insertion, événements sociaux vécus ...) (...). Ces différentes formes de cohabitation définissent l'espace inter-générationnel.

La formation tout au long de la vie vise toutes les formes d'éducation : formelle, non-formelle et informelle. Un site de l'éducation permanente[38] caractérise ces formes comme suit :

- « situations formelles (dispositifs spécifiquement mis en place pour la formation) », ce sont des situations institutionnelles. L'APP* de Calais propose divers ateliers (français, mathématiques, communication orale, ...) en présentiel pour répondre aux demandes variées des apprenants.

---

[35] Haeuw, F. (2005). *Pratiques et compétences des formateurs en APP, Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris : Harmattan. p.109.
[36] Le texte figure sur le site de « synthèses de la législation de l'UE. [Accessible en ligne à : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_fr.htm]. Consulté en janvier 2010.
[37] Boutinet, J-P. (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Que sais-je ? p.41.
[38] « Apprentissage non formel ». [Accessible en ligne à : http://www.pour-l-education-permanente.org/spip.php?article60]. Consulté en mars 2010.

- « non formelles (situations visant d'autres buts que la formation, par exemple le loisir, la création, la production, l'action collective, dont on cherche à développer et valoriser les apports de formation) », il s'agit d'offrir aux personnes qui ont le moins de facilité d'accès à une scolarité dite « normale », une formation fondée plutôt sur l'expérience. C'est le contraire d'une situation formelle. Il n'est pas rare, à l'APP* de Calais, que l'équipe pédagogique échange avec les apprenants sans formaliser le discours, soit autour de la machine à café, soit après un cours. Voici un exemple concret d'une situation non-formelle : un apprenant, en voyant la décoration du bureau de la coordonnatrice, (tableaux peints à l'huile par la fille d'une collègue) a dit qu'il peignait aussi et a remis sa carte à la coordonnatrice pour qu'elle les mette en relation.
- « informelles (situations ne comportant au départ aucune visée de formation mais dont on cherche à valoriser et intégrer les apports de formation) ». Diverses sorties sont organisées chaque année par l'équipe de l'APP* : visites de musée, voyage en Angleterre, ou cinéma. Des événementiels sont également proposés comme un don du sang.

Ces trois dispositifs permettent de démultiplier les opportunités d'apprendre et sont complémentaires. Dans un parcours de formation, tout ne peut pas être très organisé, très cadré. Des variables peuvent intervenir sur le fonctionnement de l'organisme. C'est parfois au cours de certaines sorties pédagogiques (visites de musées, voyage en Angleterre) avec les apprenants de l'APP*, ou autres manifestations que l'équipe pédagogique apprend à les découvrir. Par exemple, lors du pot de fin d'année 2008, certains ont demandé s'ils pouvaient faire partager leurs loisirs (musique, peinture...) à l'ensemble des acteurs (équipe pédagogique, autres apprenants).

1-2-3-1 Les exigences pour la mise en place de la formation tout au long de la vie

Dans cette optique, le réseau des GRETA* participe activement à la politique européenne d'éducation et de formation en réalisant et développant des projets. En effet, le Fonds Social Européen (FSE*), un financeur important de l'APP*, met l'accent sur le rôle capital que doit occuper l'apprenant lors de sa formation ainsi que la nécessité de donner une chance à chaque d'individu pour apprendre. Un Mémorandum de la Commission sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000) [39] a ensuite été rédigé. Il vise à lancer « un débat à l'échelon européen sur une stratégie globale de mise en œuvre de l'éducation et la formation tout au long de la vie aux niveaux individuel et institutionnel, dans toutes les sphères de la vie publique et privée ». Six messages y sont clairement explicités afin de mettre en pratique l'éducation et la formation tout au long de la vie :

- Nouvelles compétences pour tous

Etant passé en mode marché, après avoir répondu à un appel d'offre régional, l'APP* de Calais a pour mission de se référer au Cadre Européen de Référence (CER*) dans lequel sont mentionnées 8 compétences clés : « Communication dans la langue maternelle, communication dans une langue étrangère, culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales, esprit d'entreprise et expression culturelle ». De ce fait, il n'est plus possible de parler d'ateliers mais de compétences définies comme suit par la Commission Européenne :

[39] « Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ». [Accessible en ligne à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf]. Bruxelles. Consulté en mars 2010.

> Les compétences clés constituent un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle (cf. annexe 10).

Ceci a donc impliqué une restructuration, et même une création de certains contenus de formation ainsi que des réunions de travail avec les formateurs afin de les initier à cette nouvelle approche. Une autre nouvelle compétence a été mise en place, celle du B2i, Brevet informatique et internet, car les apprenants qui passent le brevet des collèges doivent l'obtenir pour réussir ce diplôme. Ce B2i (cf. annexe 11) a pour objectif d'attester le niveau acquis par l'apprenant concernant sa maîtrise des technologies de l'information et de la communication ainsi que d'internet.

- Investissement accru dans les ressources humaines

Il n'y a pas de recrutement à l'APP* ces dernières années, car la Commission des ressources humaines préfère redéployer son personnel au lieu de licencier : comme le GRETA* des Terres d'Opale s'étend de Calais jusqu'à Montreuil, certains formateurs peuvent intervenir sur plusieurs sites en fonction de la demande des coordonnateurs.

- Innovation dans l'enseignement et l'apprentissage

L'APP*, par exemple, a investi, en 2009, dans un logiciel de bureautique (PC Tap) qui permet de faire travailler les apprenants à distance. C'est une nouveauté qui est toujours en cours d'expérimentation car il a fallu former la formatrice et initier les apprenants à ce mode de fonctionnement. De plus, une salle a été équipée de matériels multimédia (vidéoprojecteur, tableau blanc interactif) pour faire accéder les adultes aux technologies éducatives.

- Valorisation de la formation

Afin de mettre en avant les formations de l'APP*, l'équipe organise des remises officielles d'attestations ou de diplômes en y conviant la presse afin de promouvoir les prestations mais également le taux de réussite des apprenants lors de concours par exemple, ou de formations diplômantes comme le brevet des collèges.

- Nouvelle conception de l'orientation

Lorsqu'une personne se présente à l'APP* sans projet défini, la coordonnatrice n'hésite pas à l'orienter vers un bilan de compétences[40] (cf. annexe 12) ou une définition de projet professionnel[41]. Car l'équipe s'est rendue compte, en faisant des bilans, que les personnes qui abandonnaient en cours de formation étaient celles qui n'avaient pas de projet et se démotivaient plus rapidement car elles n'avaient pas d'objectif, en tant que tel, à atteindre.

- Rapprocher l'éducation et la formation du foyer

Afin d'établir le lien entre le monde du travail, la société, et la formation, la coordonnatrice conseille aux apprenants qui souhaitent passer des concours, comme celui d'aide-soignant, de faire des essais en milieu de travail en accord avec le Pôle Emploi. Autre point, les formateurs essaient, le plus possible, de varier les supports pédagogiques et le matériel avec lequel les apprenants travaillent afin de rendre la formation plus attrayante et d'avancer avec les technologies numériques : en plus des connexions à internet, il existe au Centre de ressources une salle vidéo avec un abonnement à plusieurs chaînes. Sur le site « Europa, synthèse de la législation de l'Union Européenne[42] », figure un article sur l'espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie qui précise :

[40] Le bilan de compétences conduit la personne à mettre en évidence ses compétences, connaissances afin d'élaborer un projet professionnel réaliste visant une insertion durable dans le monde du travail.

[41] La démarche d'une définition de projet professionnel vise à expliciter le projet professionnel en identifiant les motivations et les compétences de l'individu pour réaliser son Projet.

[42] « L'espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». [Accessible en ligne à : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_fr.htm]. Consulté en mars 2010.

> Afin de faciliter la transition vers une société de la connaissance, la Commission soutient la mise en place de stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, ainsi que des actions concrètes, afin de réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Cet objectif est au cœur de la stratégie de Lisbonne et en particulier du programme de travail « Education & Formation 2010 ». Les Etats membres se sont engagés à mettre sur pied de telles stratégies d'ici 2006.

Le texte, mis en annexe 13, propose un programme afin de relier éducation et formation. Il explicite chaque point clé à réaliser, comme accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation, faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation ou ouvrir l'éducation et la formation sur le monde.
Les technologies numériques ne favorisent pas obligatoirement l'accès à la formation tout au long de la vie mais elles peuvent en faciliter la mise en place. Grâce aux TICE* (Technologies de l'Information et de la Communication Educatives), l'accès au savoir devient davantage possible logistiquement pour un grand nombre de personnes. Car, les personnes qui ne veulent ou ne peuvent pas assister à des formations « formelles », peuvent suivre une formation à distance (FAD*) *via* les TICE*. En intégrant une formation à distance, les individus ne sont pas contraints de se déplacer dans l'organisme de formation. Ainsi ils peuvent choisir à quel rythme travailler, et à quel moment, sans perturber l'entreprise. Cependant ces formations à distance connaissent-elles les mêmes succès que les formations en mode présentiel ? Le travail tentera d'apporter quelques éléments de réponse à cette question lors du chapitre 4 en présentant une analyse succincte du dispositif FOAD* (Formation Ouverte et A Distance) de l'*Open University*.

1-2-3-2 Les enjeux de cette pratique pour les entreprises

Or, le discours de ce type de formation à distance se nourrit à la fois de la promotion sociale et personnelle, et du constat économique concernant la nécessité de l'adaptation de tous à la recherche par les entreprises de l'amélioration de leur productivité par la souplesse. Le marché exige une rentabilité toujours plus grande. C'est pourquoi les organismes de formation proposent des formations « souples » aux entreprises c'est-à-dire choix du calendrier de formation, rythme, durée de celle-ci, contenus co-construits. Pour ce faire, le changement en faveur de « l'apprentissage de l'adulte » prône, de prime abord, le primat des préférences, des besoins, et du respect de l'individu comme finalité. Ce faisant, les préoccupations corporatistes, politiques partisanes et bureaucratiques du « système éducatif » sont censées être mises au service de l'individu. Désormais, le système éducatif ne représente plus le seul moyen pour lequel l'individu peut s'approprier un savoir. Le changement de discours du « *adult learning* » érige l'adulte en individu-Roi.
Il existe une autre interprétation de cette centration sur « *l'apprentissage de l'adulte* », celle d'une manière de laisser l'individu à son sort, voire à un repli sur soi, en supposant que l'individu a toutes les ressources personnelles (cognitives, sociales, logistiques, ...) pour prendre des décisions rationnelles et claires (selon une logique *homo œconomicus*) qui s'imposent en faveur de ses projets professionnel et personnel. Or, pour un public économiquement, et souvent socialement, « fragilisé », comme celui de l'APP*, beaucoup d'adultes se trouvent désorientés soit par l'absence, soit par la surabondance de choix qui leur est proposé. L'analyse de la spécialiste en formation d'adulte sud-africaine, Shirley Walters (Walters, 2000 : 201)[43], constate qu'à l'heure actuelle le discours sur « l'apprentissage d'adulte » tend davantage vers une promotion d'un processus d'individualisation que celle de la mobilisation des communautés d'apprenants, ou des projets collaboratifs pour désenclaver les institutions éducatives traditionnelles. Un des symboles emblématiques de cette mutation de discours est l'utilisation préconisée de l'Internet.

[43]Walters, S. (2000). *Globalization, Adult Education, and Development. Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. Rowman & Littlefield: New York. pp.197-201.

The shift in discourse to adult learning reflects the influence of information and communication technologies such as the Internet on adult education and adult learning processes, particularly in the powerful industrialised countries. (...) As the state retreats from responsibility for provision, the onus is on individuals to engage in lifelong learning to keep abreast of developments in the marketplace.

En prenant comme exemple le développement de la formation d'adultes de ces dernières années au Royaume Uni, force est de constater que les changements d'Outre-manche migrent inévitablement en France par un mélange de volonté politique et de choix des pédagogues sur le terrain. Les pré-études que nous avons menées auprès d'adultes inscrits à *l'Open University* de Milton Keynes au Royaume-Uni (qui dispensent des formations à distance) confirment la réflexion de Walters qui affirment que les apprenants sont, de fait, livrés à eux-mêmes. Certains adultes de *l'Open University* ont révélé la faiblesse de ce dispositif en décrivant les aspects négatifs, comme l'absence d'immédiateté dans les échanges entre tuteur et apprenant ou la non-utilisation de certains artefacts par manque de connaissances. Mais cette pré-étude sera approfondie au cours du Chapitre 4. Ce problème devient récurrent en France car à l'APP*, la coordonnatrice reçoit des personnes qui suivent des cours par le biais du CNED* (Centre National d'Enseignement à Distance). Celles-ci viennent rechercher un accompagnement en présentiel. C'est pourquoi depuis quelques années, un partenariat s'est créé entre l'APP* et le CNED*, dans lequel des modules ont été conçus comme « présence pour démarrer » (cf. annexe 4) qui consiste à expliquer à l'individu comment apprendre à distance. En présentant une situation expérimentale de *e-learning*, dans un article intitulé « *E-learning* et technologies pour la coopération : inadéquations artefactuelles et logiques des activités instrumentées », Fabrice Papy (Papy, 2004)[44] confirme les propos déclarés des adultes de *l'Open University* en déclarant que « l'utilisateur de ressources électroniques est confronté aux modes de structuration technocentrés du réel » d'où la difficulté pour les individus de s'approprier les systèmes de plate-forme, et que « l'utilisateur évoque une faible prise en main des artefacts, des difficultés importantes d'appropriation du fait des médiations instrumentales rendues impossibles ».

En effet, en mars 2006, le ministère du travail de Tony Blair a visé un programme complet pour transformer le système d'éducation permanente en "locomotive de la prospérité économique et de la mobilité sociale". Ceci signifie que dorénavant, "l'agence d'amélioration de la qualité" (QIA) mène le développement d'une "stratégie nationale d'amélioration de la qualité" (QIS) pour favoriser le secteur "apprentissage et compétences". Ce programme vise à élever les compétences et les niveaux de qualification, pour les jeunes et les adultes, selon les normes internationales. Les attentes de ces changements sont les suivantes :

1. Offrir plus de choix aux "clients" comme aux « usagers »

Si on adapte ces attentes à la formation de l'APP*, le mot « client » représente le Pôle Emploi qui envoie régulièrement des personnes désirant suivre une formation. Le rôle de la coordonnatrice est de satisfaire ce prescripteur car sans intermédiaire, l'APP*, qui ne touche pas directement les entreprises, aurait des difficultés à réaliser toutes ces conventions qui s'élèvent à plus de 200 000 Euros. En effet, comme il l'a été indiqué plus haut, le « client » Pôle Emploi propose à 25,4 % d'individus de venir en formation dans cet organisme (cf. annexe 6 : bilan de l'APP* de Calais). Pour l'APP*, l'usager, donc l'apprenant, est aussi important que le client au sens où il est nécessaire de satisfaire chaque acteur intervenant dans le processus de formation. A l'APP* de Calais, si un salarié ne suit que des cours de face-à-face pédagogique, la recette sera moins importante que s'il a quelques heures à réaliser en auto-formation, étant donné qu'il n'y a pas le formateur à rémunérer en heures pleines.

[44] Papy, F. (2004). « *E-learning* et technologies pour la coopération : inadéquations artefactuelles et logiques des activités instrumentées ». [Accessible en ligne à : www.ergoia.estia.fr/documents/**Papy**FolcherSidirCerratto.pdf]. Consulté en avril 2010.

2. Apporter des services sur mesure pour répondre aux besoins individuels

Quant aux services, ce sont les formations : celles-ci sont de plus en plus adaptées « sur-mesure » aux besoins de la personne. Mais les formations sur-mesure sont aussi créées pour les responsables d'entreprise qui ont des demandes spécifiques pour leurs employés. Parfois, des modules ponctuels sont mis en place pour répondre à une demande précise : en collaboration avec le Pôle Emploi, l'équipe pédagogique de l'APP* et plus spécialement les formateurs en informatique ont conçu par exemple un module intitulé « sensibilisation à l'outil informatique » pour que les personnes qui n'ont aucune notion et maîtrise de l'ordinateur puissent au moins consulter les offres d'emploi. Pour le public FLE*, l'APP* propose aux adultes de passer le TCF* (test de connaissances du français, cf. annexe 14) afin d'évaluer leur niveau en langue française. Cette attestation est utile pour s'inscrire en université. C'est pourquoi il a fallu former le formateur pour qu'il soit habilité à faire passer les épreuves.

3. Encourager les fournisseurs, nouveaux et innovants, à accéder au marché de l'emploi

Les fournisseurs correspondent aux organismes de formation, comme l'APP*, qui étant moins ou plus du tout subventionnés, passent en mode de marché concurrentiel. De ce fait, chaque organisme doit être en mesure de proposer des formations nouvelles, attrayantes et parfois à moindre coût, pour conserver ou obtenir de nouveaux marchés. Cette attente rejoint le point n°2 car si la réponse que l'APP* fournit correspond à la demande du client, celui-ci sera susceptible de nous envoyer d'autres usagers. Autre cas de formation qui a été mise en place à l'APP* pour répondre à une tendance actuelle, c'est le module « retouche photos numériques ».

Vu que les APP* fonctionnent en FO* avec des entrées et sorties permanentes, dès lors sur le plan de la logistique, il est parfois difficile de suivre scrupuleusement tous les apprenants en raison de ce fonctionnement. De plus, la durée de formation s'étend de 30 à 300 heures en fonction du Projet et du niveau de la personne ; ce qui implique que tous les apprenants ne quittent pas l'APP* en même temps. Cette complication est accentuée par l'abandon de certains individus qui, de surcroît, ne préviennent pas forcément l'équipe. Un des défis de ce centre serait alors de remédier à cette défaillance. C'est pourquoi l'équipe est en train de réfléchir à un système informatique, comme par exemple une base de données regroupant l'ensemble du public et qui préviendrait la secrétaire d'une sortie éventuelle d'un apprenant.

Revenons à la définition d'Haeuw qui confirme que l'APP* dispense avant tout des formations ouvertes au sens où il offre des réponses diversifiées en termes de durée, de rythme, de contenus et de mode présentiel ou auto-formation. Que ce soit en FOAD* ou en FO*, la dimension de la singularité des individus est prise en compte. Le dispositif de suivi devient un artefact important car il permet, par exemple, de laisser une trace du libre choix des apprenants dans leur sélection des ressources qui leur sont le plus appropriées. Comme l'apprenant connaît son parcours de formation, il peut ainsi gérer le rythme auquel il souhaite travailler. Cela peut aussi fournir un retour sur la gestion « logistique » des ressources.

1-2-3-3 FAD / FO ou FOAD ?

En expliquant la FAD* et la FO*, force est de constater que la FAD* est au service de la FO*, dans le contexte de l'APP* et non l'inverse. Toutes deux ont comme point commun l'accessibilité assez souple de prime abord, car elles prennent en compte les contraintes individuelles en créant et adaptant les parcours de formation à chaque personne. Ces deux pratiques éducatives s'appuient sur les besoins de l'individu pour construire les formations.

Avec l'arrivée d'internet, il semble judicieux d'envisager le *e-learning* (apprentissage en ligne), autre modalité technologique, fondée sur l'activité pédagogique de l'apprenant. Le *e-learning* appelé e-formation en Francophonie, comprend les formations en ligne et les formations hors-ligne dans lesquelles les apprenants ont affaire à des ressources locales. L'e-formation se différencie de l'autoformation dans le sens où le tutorat est une modalité propre à ce type de formation.

Par ailleurs la Commission Européenne[45] d'éducation et de formation tout au long de la vie a élaboré un programme *e-learning* énonçant les principaux objectifs du *e-learning* :

> Les principaux objectifs de l'initiative *elearning* sont d'accélérer le déploiement d'une infrastructure de grande qualité à un coût raisonnable, de faire progresser la formation et les connaissances numériques générales, et de renforcer la coopération et les liens à tous niveaux - local, régional, national et européen – entre tous les secteurs concernés, des écoles et établissements de formation aux fournisseurs d'équipement, de contenu et de services.

Après avoir fait un bref rappel sur les différents dispositifs de formation ouverte et / ou à distance, il semble essentiel maintenant de voir comment les apprenants s'approprient ces dispositifs. Pour cette compréhension, il est pertinent de retenir l'analyse réalisée par Didier Paquelin (Paquelin, 2004 : 160)[46] au cours de son article « le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». Pour lui, ces dispositifs de formation ouverte et à distance :

> Offrent un ensemble de fonctionnalités, de ressources matérielles et humaines dont l'objectif est de contribuer à la réalisation de l'apprentissage. Ils constituent un potentiel de situation dont l'actualisation par les acteurs contribuera à la réalisation du projet d'apprentissage. (...) L'apprentissage dans des dispositifs de formation ouverte et à distance sollicite l'apprenant dans un double processus : la co-construction du dispositif et des savoirs.

Cette définition formule explicitement ce que sont les formations ouvertes car à l'APP* de Calais, en tant que coordonnatrice, je tente de mener à terme le projet de chaque personne en mettant à disposition de chacune des moyens humains et techniques. L'apport de cette réflexion émise par Paquelin est que l'apprenant se situe dans un double processus : celui de la co-construction du dispositif et des savoirs. Co-construction du dispositif car l'apprenant construit son parcours de formation avec la coordonnatrice et de ce fait co-construit du sens à travers son Projet.
Cela dit, d'une manière plus globale, la pratique de l'APP* aujourd'hui s'oriente vers l'univers des formations ouvertes et / ou à distance[47] (FOAD*). La FOAD* est perçue comme un assemblage (*blend*) de la FO* et la FAD* qui est rarement clairement explicité sous prétexte que les situations sont trop dynamiques ; donc « cela dépend de la situation ». S'il est vrai que les « situations » d'apprentissage sont souvent dynamiques et compliquées à saisir, il incombe au chercheur-praticien de comprendre de quoi « dépend » cette situation de façon que tantôt la FAD* avec, par exemple, ses contraintes technologiques, est au service de la FO*, et tantôt c'est l'inverse, ou encore le passage entre les deux est indolore (*seamless*) pour l'apprenant.
Il est vrai qu'aujourd'hui la FOAD* participe à la formation continue des adultes en répondant à divers besoins comme la qualification professionnelle. La FOAD* est devenue un moyen primordial pour rendre accessible la connaissance à tout public. Dans un article de recherche intitulé « Un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain au service de la Virtualisation des Objets Pédagogiques », Philippe Vidal et Julien Broisin (Vidal – Broisin, 2005) [48] affirment que « la virtualisation fournit une vue globale de l'ensemble des ressources disponibles sur un réseau et en facilite l'accès indépendamment de leur emplacement » ; ce qui confirme les propos à savoir que les systèmes de formation à distance permettent de mettre à la disposition des individus un nombre considérable de ressources. Par ailleurs, l'arrivée des FOAD* a créé une rupture par rapport à la pédagogie classique transmissive en face-à-face. Si les cours en présentiel respectent les règles du

[45] [Accessible en ligne à : http://europa.eu.int/comm/education/ntechnologies.fr.html]. Consulté en janvier 2010.
[46] Paquelin, D. (2004). *Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif.* Enigmes de la relation pédagogique. p.160.
[47] L'EAD est apparu au début du XX° siècle et a pris de l'importance avec le développement de divers outils comme le minitel ou encore les magnétoscopes.
[48] Broisin, J. et Vidal, Ph. (2005). « Un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain au service de la Virtualisation des Objets Pédagogiques ». Volume 12. [Accessible en ligne à : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2005/broisin-08/sticef_2005_broisin_08.htm]. Consulté en mars 2010.

théâtre classique, à savoir les unités de lieu, temps et action, celles-ci se voient rompues en FOAD*. En effet, les apprenants peuvent choisir d'apprendre à leur domicile, au travail et à divers moments de la journée. Il semble important de définir cet acronyme FOAD* car, comme nous avons vu, la FO* (formation ouverte) n'est pas nécessairement la FAD* (formation à distance). Il s'agit de mettre en exergue les contrastes et les similitudes.
Le Collectif de Chasseneuil[49], en mars 2000, a défini la FOAD* comme étant

> Un dispositif organisé, finalisé, reconnu par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelles et collectives, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources[50].

Dans les FOAD*, le modèle appropriatif prime sur le modèle transmissif car l'apprenant se trouve au cœur du système. C'est donc un mode particulier de la situation d'enseignement / apprentissage dans lequel les cours sont donc mis à distance, par exemple, ceux de l'*Open University* du Royaume Uni, ou du CNED* en France.
Il ne s'agit pas dans cette recherche de dresser une liste complète des divers dispositifs de formations ouvertes et à distance mais de saisir la spécificité de certains afin de mieux comprendre la complexité grandissante de ce terrain d'étude et de pratique par rapport à l'APP*. L'une des caractéristiques de la FOAD*, cependant, est l'éloignement (distance) entre le formateur et l'apprenant tant sur le plan géographique, pédagogique que physique. Il est à préciser qu'il existe autant de dispositifs FOAD* que de publics, étant donné que ceux-ci tiennent compte de la singularité des individus.
Il y a un certain consensus sur le fait qu'un des points faibles des dispositifs associés à la FAD* et à la FOAD* est le manque de médiation humaine et de médium technique qui déclenche chez les apprenants un sentiment d'isolement, de solitude. Viviane Glickman (Glickman, 2002)[51] évoque l'isolement au cours d'un article sur « La E-formation entre globalisation des produits et pluralité des services » :

> L'isolement ressenti face aux outils, aux contenus, aux méthodes de travail et, surtout, face à l'institution, à ses formateurs et aux autres apprenants n'est pas toujours explicitement évoqué comme cause d'abandon, mais se lit aisément comme tel. Le lien social, au sens de l'image de soi dans le rapport à un groupe de référence, indissociable de tout processus de formation, n'est que peu activé et son absence pèse lourdement sur les résultats.

Ce constat montre que ce sentiment d'isolement peut avoir un impact défavorable sur l'apprentissage. Il existe, ainsi, des formations hybrides alliant le présentiel et la distance comme l'*Open University* pour tenter de remédier à ce sentiment d'isolement. Cet apprentissage mixte (présentiel-distanciel) cherche à maintenir la motivation, à encourager les apprenants (verbal / para-verbal / non-verbal) grâce à un contact physique pour redynamiser chacun. Au cours des pré-études avec l'*Open University*, des apprenants ont affirmé qu'ils attendaient impatiemment les regroupements face-à-face en présentiel du samedi matin pour pouvoir poser directement leurs questions à l'enseignant.

Ce constat rejoint la conclusion faite par Papy (Papy, 2004)[52] lorsqu'il déclare que :

---

[49] Le Collectif de Chasseneuil est composé de spécialistes des formations ouvertes et à distance, de l'autoformation, de l'usage des TIC en éducation

[50] Collectif de Chasseneuil. (2000). « Formations ouvertes et à distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel ». Conférence de Consensus. [Accessible en ligne à : http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf_chasseneuil.pdf]. Consulté en janvier 2010.

[51] Glickman, V. (2002). « La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services ». [Accessible en ligne à : hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/15/.../e-formation.pdf]. Montréal. Consulté en janvier 2010.

[52] Papy, F. (2004). *E-learning* et technologies pour la coopération : inadéquations artefactuelles et logiques des activités instrumentées [Accessible en ligne à : www.ergoia.estia.fr/documents/**Papy**FolcherSidirCerratto.pdf]. Consulté en avril 2010.

> Les environnements informatiques, outre le fait qu'ils transposent des situations d'apprentissage socialement et physiquement reconnues en des situations virtualisées et stéréotypées, introduisent des logiques techniques spécifiques qui favorisent peu l'acquisition et la construction de connaissances.

De plus, des services pédagogiques et de communication (messagerie, forum, échanges synchrones *via webcam*) mis à disposition des apprenants, constituent un environnement de formation utile et adaptable pour éviter ce sentiment d'isolement, si bien sûr ils sont utilisés à bon escient. Or les apprenants de l'*Open University* n'y avaient guère recours et ce pour plusieurs raisons : non maîtrise de l'outil informatique, manque de spontanéité dans les réponses (cf. chapitre 4). Cependant Alain Meyer (Meyer, 2003)[53] apporte une nuance à cet engouement des services :

> Communiquer avec un autre, laisser des traces par exemple à travers une messagerie ou un forum, peut parfois gêner certaines personnes et donc la dynamique de groupe a eu beaucoup de mal à s'instaurer durant ces premières années, de 1998 à 2000 ; la notion de groupe a donc perdu un peu de sa substance au démarrage de l'enseignement sur Internet.

Si l'usage de ces services n'est pas perçu de la même manière entre concepteurs du dispositif et apprenants, alors il peut y avoir des faiblesses dans le processus d'apprentissage, comme ce sentiment d'isolement qui peut induire un abandon.

Face à ce type de dispositif, nous avons la FAD* (formation à distance) définie comme telle par Glickman et citée par Serge Agostinelli (Agostinelli, 2001)[54] : « la FAD* est une activité de transmission et d'apprentissage de connaissances mise en œuvre en dehors d'une présence physique du formateur et du formé dans un même lieu tout au long de la formation ». Ainsi, la FAD* met l'accent sur le processus complexe qui relie des personnes désirant apprendre et d'autres à même d'enseigner. Pour étayer davantage ce dispositif, je me suis intéressée à ses caractéristiques en m'appuyant sur le site[55] du CUEEP* de Lille 1. La première caractéristique énoncée de la FAD* est la séparation spatiale et temporelle, la désynchronisation des actions : « Les processus d'enseignement et d'apprentissage sont séparés dans le temps et l'espace. Ce fait s'appelle la diachronie. Une gestion asynchrone de l'apprentissage est obligatoire ». Dans cette situation, les apprenants choisissent le lieu et l'environnement dans lesquels ils vont étudier. De plus, enseignant et apprenant ne travaillent pas en même temps contrairement à un cours en présentiel.

La souplesse est la seconde caractéristique évoquée et se décline ainsi :

> La délocalisation de la formation (à domicile, dans l'entreprise,...), la gestion autonome du temps de formation (souplesse des horaires et des durées des séquences de formation), la liberté dans le rythme de progression et d'acquisition des savoirs et savoir-faire, la maîtrise quasi totale du parcours de formation en fonction des contraintes personnelles et du dispositif de formation.

Un aspect de cette définition correspond à une pratique de FO* en APP*, celle de la gestion du temps de formation puisque la durée est contractualisée entre la coordonnatrice et l'apprenant.

---

[53] Meyer, A. (2003). « FOAD : histoire, perspectives et stratégies de développement ». [Accessible en ligne à : www.crefor.asso.fr/.../foad2003/2Conference_BBlandin.pdf]. Consulté en janvier 2010.

[54] Agostinelli, S. (2001). « La formation à distance ». [Accessible en ligne à : http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/agostinelli/ index .html]. Consulté en février 2010.

[55] Les caractéristiques de la FAD ». [Accessible en ligne à : http://cueep.univ-lille1.fr/fad/caracteristiques.htm]. Consulté en février 2010.

La FAD* se caractérise également par le fait que les contenus et savoirs à acquérir sont médiatisés : « le tuteur interagit avec les apprenants réels en relation avec les connaissances à acquérir et les ressources médiatisées à cet effet ». Cette variable rejoint le fait que la communication devient médiatisée : « Dans une formation à distance, les interactions sont intentionnelles. Il faut utiliser un outil pour communiquer, interagir avec une autre personne, l'acte n'est pas ou peu spontané ». Comme les pré-études avec l'*Open University* l'ont montré, certains individus n'adhèrent pas à cette forme de communication et préfèrent attendre les cours en présentiel pour poser directement leurs questions à leur enseignant.

Une autre marque particulière de la FAD*, plus ou moins distinctive d'une formation en présentiel, si ce n'est par la séparation de l'espace-temps, est que

> Le processus enseignement / apprentissage est un processus complexe qui met en œuvre de nombreuses fonctions : la conception des cours, la réalisation des supports pédagogiques, l'organisation, la planification des activités, le suivi administratif et logistique, le suivi pédagogique et didactique, le soutien, l'encouragement, l'animation de la formation, l'évaluation, ...

Toutes ces fonctions sont les mêmes pour une formation en face-à-face et se déroulent dans un même lieu, contrairement à une formation à distance où il y a séparation de l'espace-temps. Autre nuance, chaque formateur de l'APP* crée ses cours en fonction des besoins de chaque personne car tous les apprenants accueillis arrivent avec un projet défini, ce qui implique une personnalisation des parcours. Sinon le suivi administratif est assuré par la secrétaire de l'APP*. Le suivi pédagogique relève du rôle de la coordonnatrice. Enfin l'équipe pédagogique s'occupe d'encourager tous les apprenants par des rendez-vous individuels, des bilans tout au long de la formation.

L'explicitation du contrat didactique est la dernière caractéristique de la FAD*, mentionnée dans ce site : « Dans la formation à distance, il ne peut y avoir d'implicite et donc les règles qui régissent ce contrat doivent être explicitées ». En APP* aussi, tous les apprenants signent un contrat pédagogique.

Après avoir évoqué tous les signes particuliers d'une FAD*, on constate que l'APP* ne répond pas totalement à ce dispositif car au Centre de ressources se trouve toujours un formateur. Par ailleurs, la formation se déroule au même endroit. Cet organisme se situe plus du côté de la formation ouverte. L'adjectif « ouvert » signifie l'adaptation aux besoins de l'apprenant, dans la limite du « raisonnable », sans contrainte préétablie, non-négociable.

	Caractéristique 1 Besoin de savoir	**Caractéristique 2** Concept de soi	**Caractéristique 3** Mise en valeur de l'expérience	**Caractéristique 4** Orientation de l'apprentissage	**Caractéristique 5** Volonté d'apprendre
Formation Ouverte (FO*), tel l'APP*, et plus spécialement le mode d'auto-formation	X	X			
Formation à distance (FAD*)	X	X			
Formation ouverte et à distance (FOAD*)	X	X			
Formation en face à face interactionnel le (FFF), comme les cours en présentiel à l'APP*	X	X			

Tableau #2 : Tableau synoptique recoupant la mise en valeur opérationnelle des caractéristiques de l'apprenant adulte face aux dispositifs de formation

La lecture de ce tableau montre que le besoin de savoir apparaît dans tous les dispositifs de formation. Contrairement à la pédagogie classique transmissive où l'enseignant dispense son cours en suivant un référentiel, sans forcément renseigner les apprenants sur l'intérêt des acquis, les personnes qui s'inscrivent dans une formation décrite ci-dessus ont généralement un Projet défini, dans lequel est explicitée la nature du besoin de savoir : savoir « quoi » et « pour quoi faire » avec. Pour les autres, il est nécessaire que les responsables expliquent à ces apprenants pourquoi ils se trouvent en formation. De plus quel que soit le dispositif, les apprenants signent un contrat dans lequel est inscrit l'objectif de la formation.

La deuxième caractéristique de l'adulte, à savoir le concept de soi, est également récurrent dans tous les types de dispositif, car l'individu s'engage dans une formation et devient responsable de ses actions. L'apprenant est sujet de sa formation et son travail devient le reflet de son parcours informationnel. En formation initiale, l'apprenant « subit » l'apprentissage, alors qu'en formation continue et ce même dans une formation en face-à-face interactionnel, comme à l'APP*, l'adulte est encouragé à s'impliquer car la formation est personnalisée et il doit prendre des décisions au cours de son parcours formatif en tant qu'adulte responsable.

Mon expérience professionnelle m'amène à souligner que beaucoup de FOAD* et de FAD* ne prennent pas (suffisamment) en compte la mise en valeur de l'expérience car elles proposent des formations qui ont été conçues en amont sans savoir réellement quel public

allait suivre telle ou telle formation. En APP*, formation ouverte et formation en face-à-face sont complémentaires car le vécu de chaque apprenant est considéré comme partie intégrante du processus formatif.

L'orientation de l'apprentissage apparaît dans les formations ouvertes et les formations en face-à-face car la présence physique d'un formateur permet de créer des liens directs entre ce que l'adulte apprend et son environnement. Pour ce faire, il essaie d'utiliser au maximum des documents authentiques. Alors que dans les autres dispositifs, l'apprentissage se déroule plutôt en solitaire, à moins que des échanges s'effectuent régulièrement entre le tuteur et l'apprenant à distance.

Cette réflexion confirme le fait que la caractéristique « volonté d'apprendre » n'ait été cochée que pour les formations ouvertes et celles en face-à-face, pour lesquelles nous pensons que sans la présence physique d'un formateur non-virtuel, les apprenants auront plus de difficultés pour réutiliser les connaissances nouvelles dans des situations réelles de la vie.

1-2-4 L'individualisme est-il inéluctable en auto-formation ?

La FOAD*, ainsi que la FO* et la FAD*, s'inscrivent dans le vaste courant de l'autoformation éducative. C'est pourquoi il convient de citer quelques dispositifs d'autoformation. Le concept d'auto-formation est défini comme suit par Philippe Carré (Carré, 1998)[56]:

> L'autoformation "formation par soi-même" représente le foyer autour duquel gravitent plusieurs courants connexes de recherche et d'action. Véritable "pré-concept", l'autoformation souffre encore de son imprécision et de la multiplicité de ses acceptions. Mais c'est sans doute là aussi son aspect heuristique : l'autoformation, synonyme d'andragogie (pédagogie des adultes) pour certains auteurs américains représente le foyer fédérateur des pédagogies de la responsabilité et de l'autonomie.

Cette définition, bien qu'elle ait été donnée il y a 10 ans, met en avant à quel point ce concept est difficile à décrire car selon les courants, l'auto-formation peut prendre une multiplicité d'acceptions. Ce qui interpelle dans cette définition, c'est le fait que Carré définisse l'auto-formation comme « le foyer fédérateur des pédagogies de la responsabilité et de l'autonomie », ce qui est directement lié au concept fort de l'adulte-citoyen. Il considère donc, implicitement, que l'auto-formation peut conduire l'apprenant à se prendre en charge et à agir sur lui dans la mesure où ce concept s'appuie sur une responsabilité de soi et envers l'autre de manière autonomisante (cf. chapitre 3). En fait, historiquement, la FOAD*, si elle n'est pas directive, entretient des liens étroits avec l'autoformation, elle-même définie comme le processus autonomisant de mise en forme de soi qui comprend l'acquisition des savoirs, la construction de sens et la transformation de soi. Le point de vue de Joffre Dumazédier[57] rejoint cette affirmation :

> L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus choisies possibles.

Mais s'agit-il de l'auto-formation par soi-même en autodidaxie, ou d'une auto-formation accompagnée ? Car, Georges Le Meur (Le Meur, 1998 : 127)[58] reprend cette interrogation *via* la définition de l'auto-formation donnée par Dumazédier : « l'auto-formation est un fait social. [...] une éducation systématique que l'individu se donne à lui-même durant toute

[56] Carré, Ph. (1998). *Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan. Université.
[57] Dumazédier, J. (1997). « Notions de modularité : points de vue des chercheurs ». [Accessible en ligne à : www.educnet.education.fr/.../notion-modularite]. Consulté en janvier 2010.
[58] Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes*. Lyon : Chronique sociale. p.127.

l'existence. [...] un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possible ». Deux points pertinents ressortent de cette définition : le premier est que l'individu s'auto-forme durant toute son existence, ce qui peut faire référence au concept de formation tout au long de la vie. Le deuxième concerne le choix des médiations les plus appropriées pour aider l'adulte à s'auto-développer.

Parmi les dispositifs d'autoformation, il existe :

- les dispositifs d'autoformation en ligne : tout se passe à distance, mais ce dispositif offre aux apprenants la possibilité d'intégrer les cours magistraux au sein de l'université. La plate-forme ENFASE de Lille 1 peut être citée comme exemple.

- l'autodidaxie : les personnes se forment elles-mêmes avec leurs propres ressources et ont l'entière responsabilité de leur formation qui se déroule hors institution. L'apprenant n'a pas de contact direct avec un organisme de formation, ou quelqu'un qui joue le rôle de formateur, par exemple, avec l'*elearning* comme le site pour apprendre des langues (y compris le français) du BBC.

- les dispositifs fondés sur les Centres de ressources : l'autoformation y est donc institutionnelle et c'est le cas de l'APP*. Les documents formatifs de suivi de l'apprenant sont alors le support de médiation indispensable qui guide l'adulte chemin faisant durant son parcours formatif.

Concernant les similitudes entre la FOAD* et l'autoformation, on retiendra d'une part la distance spatiale (voir plus bas) puisque l'apprenant n'est pas obligé de se rendre dans le centre de formation pour apprendre et d'autre part la distance temporelle car l'apprenant fixe le rythme de son parcours d'apprentissage et le moment auquel il veut travailler.

Si l'outil informatique devient à la fois le média privilégié de l'autoformation, le support de recherche et d'envoi de données, et de l'organisation du temps de l'enseignement et de l'apprentissage, le document de suivi devient le support de médiation interactionnelle indispensable à l'auto-formation accompagnée.

1-3 Quels sont les « besoins informationnels » des adultes en formation?

1-3-1 Quel est le lien entre besoin et motivation ?

Les acteurs qui interagissent dans le système de formation constituent l'un des éléments qui unit l'ensemble des besoins des apprenants. Avant de développer les besoins de l'adulte, l'objectif de ce travail doctoral est de montrer le lien entre « besoin » et « motivation », car demander à un apprenant ce qui le « motive » à venir en formation n'est pas chose aisée. Un adulte, par exemple, qui vient d'être licencié et qui est envoyé par un prescripteur pour suivre une formation à l'APP*, se sent davantage déprimé que motivé car cette personne se retrouve dans une situation de demandeur d'emploi. Claude Lévy-Leboyer (Lévy-Leboyer, 1999 : 21)[59] affirme que « les besoins jouent un rôle dans les processus motivationnels, mais la motivation dépend de bien d'autres facteurs, notamment des processus cognitifs qui sont essentiels pour la mettre en œuvre » Dès lors les motivations, perçues comme externes (déterminées) et internes (dans le ressort de l'individu), sont liées et créent un processus fondé sur des interactions. Pour reprendre la pensée de Vygotski, l'apprentissage scolaire (extérieur) ne produit pas du développement (intérieur) mais met en mouvement des processus internes, c'est-à-dire un travail de conceptualisation (cf. l'approche socio-constructiviste au chapitre 2). Au lieu de demander à l'adulte « pourquoi voulez-vous suivre une formation », n'est-il pas plus pertinent de lui demander « quel est votre projet et en quoi

[59] Lévy-Leboyer, C. (1999). *Le cœur à l'ouvrage*. Sciences humaines n°92. Paris. p.21.

vous motive-t-il ? ». Quels sont les facteurs qui incitent une personne à s'orienter dans tel domaine ? Sauf éventuellement en psychothérapie, il n'est pas certain que l'individu puisse révéler, ou encore, verbaliser ce qui le « motive » (faire bouger). Par contre, il est plus aisé de demander en quoi un objet « donne envie » de s'activer pour atteindre un objectif.
Si pour les behavioristes, ce sont les stimuli qui motivent les apprenants et les incitent à agir de façon mécanique, « le comportement le plus complexe n'est que la somme des réflexes simples, innés ou conditionnés, que l'individu manifeste en réaction à des stimulations de son environnement [60]» ; pour les cognitivistes classiques, c'est le raisonnement (computationnel) de l'être humain qui intervient dans le processus motivationnel dans un contexte donné « les concepts et les méthodes que les sciences cognitives utilisent se révèlent compatibles avec les recherches physiologiques et anatomiques menées sur le cerveau pour comprendre les bases biologiques des processus cognitifs[61] ». Quel est donc le rapport entre le « besoin » et le fondement de la motivation du point de vue formel ?
Dans un premier temps, certains, comme Abraham Maslow (Maslow, 1940) ont défini une hiérarchie linaire des besoins chez chaque individu en élaborant la pyramide ci-dessous.

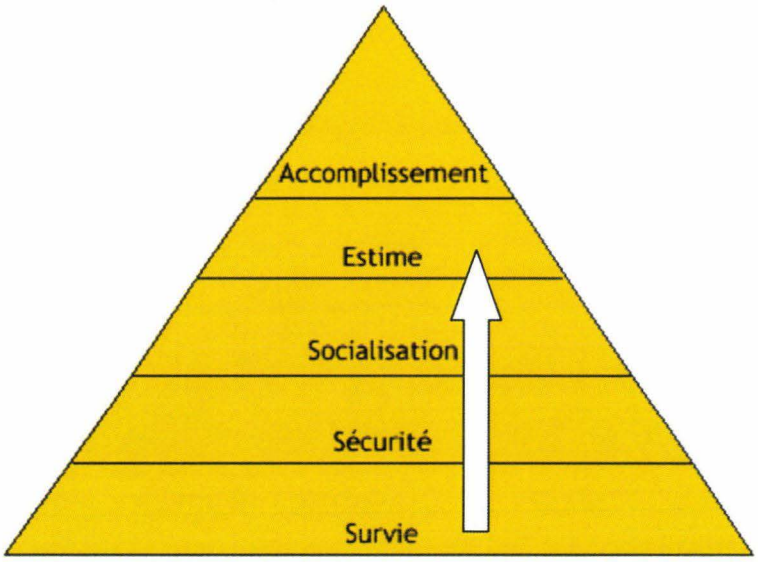


Schéma #8 : La pyramide des besoins de Maslow (1940)

Cette pyramide comprend tout d'abord les besoins physiologiques :
- Survie : besoins physiologiques : faim, soif, sommeil, …
- Sécurité : besoins de sécurité : protection morale et physique…

Puis arrivent les besoins socio-psychologiques :
- Socialisation : besoins de socialisation : amitié, affection, échange…
- Estime : besoins d'estime : respect de soi, considération, prestige…
- Accomplissement : besoins d'accomplissement : réalisation personnelle…

Un problème avec cette conception, souvent citée, est que pour passer d'un besoin à un autre, il faut que les besoins inférieurs soient eux-mêmes satisfaits. Dans la motivation, plusieurs facteurs interagissent, comme le Projet, la reconnaissance sociale, le regard d'autrui. C'est pourquoi il semble difficile d'adopter telle quelle la théorie de Maslow qui isole chaque besoin, alors qu'ils sont fondamentalement liés. Dès lors, le point de vue adopté ici se situe davantage dans la lignée de Nuttin, reprise par Boutinet (Boutinet, 2007 : 129)[62] qui écrit que « c'est dans le contexte d'élaboration cognitive de la motivation que, chez l'homme, le besoin se transforme en projet, assimilé souvent à un objet-but ».

[60] (2000). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas pédagogie. p.21.
[61] (2000). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas pédagogie. p.49.
[62] Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF / Quadrige manuels, PUF. p.129.

La démarche s'apparente à cette « liberté co-responsable » de Carl Rogers (Rogers, 1976 : 102)[63], partisan de la liberté pour apprendre. Pour ce psychologue américain, tout apprentissage profond résulte d'une expérience personnelle vécue. Ainsi, le formateur est un facilitateur qui accompagne la personne dans sa démarche de formation et l'aide à atteindre les objectifs qu'elle s'est elle-même fixée en lui proposant un cadre d'apprentissage pertinent. Rogers affirme que « le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage. (...) je considère en effet cette facilitation de l'apprentissage comme le but par excellence de l'enseignement ». Il insiste également sur l'approche centrée sur la personne ainsi que sur « la non-directivité » de l'enseignant sur son approche pédagogique : « ce n'est pas le maître qui doit donner quelque chose à l'élève, mais l'élève qui doit découvrir lui-même ce dont il a besoin » (Rogers, 1976 : 54). L'apprenant est au centre du processus, lequel doit le conduire au développement et à l'autonomie. L'autonomie de la personne est un fait qui ne trouve explication et justification que dans « la seule existence du « growth », de la maturation de l'individu » (Rogers, 1976 : 72). Celui-ci réfute même l'acte d'enseigner et celui d'apprendre dans l'enseignement traditionnel puisqu'il prône que « les connaissances sont, fondamentalement, incommunicables » (Rogers, 1976 : 55). En soi, cette démarche libertaire doit être adaptée au contexte français, notamment celui de l'APP* avec des apprenants souvent fragiles et désorientés ayant des ressources limitées. Une approche sans cadre négocié qui rassure et oriente la personne en exigeant que ce soit à l'apprenant de tout faire, chemin faisant, par essai et par erreur, découragerait beaucoup d'adultes en reprise d'étude en quête de points fixes.

Suite aux travaux comme ceux de Rogers, Michel Labour (Labour, 1998 : 321)[64] releva cinq dimensions qui seraient associées aux processus de prise en charge dans la formation d'adulte en France à la fois en reprise d'étude et en éducation permanente (« cours du soir »). Lors d'une étude des représentations verbalisées de 312 apprenants d'anglais comme langue étrangère en France, Labour avance que le « besoin d'apprentissage » dépend à la base d'une écoute et d'une compréhension de l'apprenant, notamment dans l'élaboration de son projet. Cette écoute crée des conditions pour installer un dialogue pédagogique autour des « besoins d'apprentissage », en construction chemin faisant, tels qu'ils sont perçus par l'apprenant (vision émique) *et* le formateur (vision étique). Ce dialogue se caractérise par l'émergence d'une métaréflexion de la part de l'apprenant portant sur ses acquis et ce qu'il devrait acquérir, et de quelle manière construire ses connaissances. Cette distanciation prise, l'apprenant est encouragé à prendre lui-même l'initiative d'élaborer des actions formatives pour satisfaire ce qui a été compris et négocié (avec le formateur) comme des besoins d'apprentissage. Ce processus est consolidé lorsque l'apprenant a le sentiment de contrôle et de responsabilité (maîtrise autonomisante), de l'ensemble de ses actions.

Or, en quoi l'expérience réfléchie de l'apprenant adulte peut ralentir et / ou être un moteur pour la recherche d'informations dans la construction du Document ? Les dispositifs d'apprentissage de formation continue ne sont plus tant dans la « pédagogie scolaire » transmissive, centrée sur le maître d'école avec un référentiel pédagogique préétabli, mais dans une forme d'andragogie pour adulte, avec l'adulte et entre adultes.

1-3-1 L'éducabilité cognitive

L'apprentissage de l'adulte est le résultat d'une démarche sociocognitive active de l'individu dans un contexte donné de ressources et de contraintes. Ceci fait référence à l'*éducabilité cognitive* qui postule que tout individu est éducable, c'est-à-dire a un potentiel de se

[63] Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre.* Paris : Bordas / Dunod. pp54-55/72/102.
[64] Labour, M. (1998). *Que pense l'apprenant de l'apprentissage guidé de l'anglais ? panorama des représentations des adultes en formation continue.* Université de Technologie de Compiègne.

transformer qualitativement. Cela est particulièrement important avec des adultes en reprise d'étude étant donné qu'une proportion importante d'entre eux souffre d'un échec scolaire dans leur jeunesse, avec l'idée qu'ils sont incapables de réussir des études comme les « autres ». L'éducabilité cognitive désigne l'ensemble des méthodes qui ont pour finalité de développer le potentiel intellectuel (et, son concomitant sous-jacent, émotionnel) :

> L'éducabilité cognitive est l'ensemble des pratiques, des techniques qui ont pour objet explicite et principal de développer l'efficience et l'autonomisation des apprentissages en réactivant de façon systématique les procédures de pensée, les structures mentales dont la personne dispose et dont elle prend conscience[65].

Ces méthodes ont pour finalité de donner aux personnes des stratégies cognitives pour apprendre de manière plus pertinente eu égard à leur projet. Alain Rieunier (Rieunier, 2004 : 8)[66] définit l'éducabilité cognitive comme étant un :

> Postulat selon lequel tout individu quel que soit son âge, quelle que soit son histoire, quel que soit son handicap éventuel est éducable. Les méthodes dites de remédiation cognitive (Entraînement mental, PEI, Tanagra, ARL, gestion mentale, Activolog, Acim, etc.) visent à donner à des individus qui n'ont pas découvert spontanément des stratégies cognitives efficaces pour apprendre et pour traiter l'information, des stratégies personnelles de traitement de l'information (stratégies cognitives) visant à les rendre plus efficaces dans la vie professionnelle, dans leurs activités d'apprentissage, et dans leur vie de tous les jours.

Selon cette définition, l'éducabilité cognitive a pour objectif de proposer des stratégies personnelles pour traiter l'information afin que celle-ci soit transférable dans des situations de vie quotidienne. Par ailleurs, l'éducabilité postule qu'il est donc possible d'apprendre à tout âge ; ce qui confirme les travaux de la psychologie cognitive puisqu'elle considère que l'apprentissage est une activité du « traitement de données » computationnel permettant de faire émerger l'information :

> Dans le courant cognitiviste, on considère que le cerveau fonctionne non pas sur la base d'une réalité qui serait objective et identique pour tous mais à partir de représentations qui sont propres à chacun. Celles-ci sont le fruit de reconstructions personnelles de la réalité (c'est-à-dire sur ce que l'apprenant perçoit), elle-même dépendante de ce qu'il a déjà en mémoire[67].

Pris au premier degré, certaines méthodes cognitivistes plus « algorithmiques » peuvent se réaliser à distance, ou tout seul devant un livre ou un ordinateur, car il s'agit d'approprier des « bonnes » techniques de réflexion et de re-médiation. Il semble donc difficile de développer les capacités cognitives d'un individu en dehors de son milieu naturel, c'est-à-dire de la vie réelle avec ses variables sociales, affectives et autres. Bernard Schwartz (Schwartz, 1997 : 229)[68] corrobore cette affirmation en écrivant :

> Quant aux chercheurs, qui sont tout aussi critiques vis-à-vis des systèmes pour former des personnes de faibles niveaux à l'apprentissage de raisonnements logiques, ils s'exposent aux mêmes difficultés que ceux qu'ils rejettent : ces solutions, en effet, ne sont valables qu'à condition de s'intégrer aux réalités des personnes que l'on souhaite former ; sans quoi, elles restent plaquées et courent le même risque d'échec que les autres formations théoriques traditionnelles.

---

[65] [Accessible en ligne à : http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf_edl-apprendre_1_.pdf]. Consulté en avril 2010.

[66] Rieunier, A. (2004). « Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame ». Article paru dans le numéro 191 d'Actualité de la formation permanente, « Formation des salariés : quels choix pédagogiques ? », [Accessible en ligne à : www.meirieu.com/ECHANGES/rieunierpsyetped.pdf]. p.8. Consulté en avril 2010.

[67] Glossaire « le cognitivisme ». [Accessible en ligne à : *tecfa.unige.ch/staf/staf-i/roiront/staf11/P3/Glossaire3-2.doc*]. Consulté en janvier 2010.

[68] Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure.* Paris : Editions La découverte et Syros. p.229.

Or, la co-présence incarnée et personnalisée directement physique non-virtuelle semble avoir une place secondaire dans la construction des connaissances des cognitivistes, sauf dans la phase d'apprentissage de la méthode. Or une telle co-présence semble être un élément clé pour les apprenants de l'APP*. La question semble être, donc, de comprendre l'équilibre entre des « moments opportuns » (Verclytte, 2002)[69], par exemple, de co-présence physique, de co-présence virtualisée (par exemple *via* Internet), de présence seul avec soi-même.

Or, l'inscription de traces sur un document de suivi, et leur relecture, peut faciliter l'agencement de ces moments opportuns formatifs. Car, ayant quitté le système scolaire très jeunes (classes primaires), beaucoup d'apprenants de l'APP* ont besoin que les formateurs les « rééduquent » dans leur recherche d'information afin d'être en mesure d'agir par eux-mêmes en formation et dans la vie quotidienne. Avec le suivi, le formateur peut revenir sur les stratégies cognitives utilisées par les adultes pour les conduire à trouver une méthode qui correspond le mieux à leur apprentissage. Même si la démarche de Feuerstein, pédagogue israélien qui a travaillé sur la pédagogie de médiation en élaborant le *Programme d'Enrichissement Instrumental,* est fortement critiquée, pour lui, le manque de médiation a un impact important sur le développement intellectuel. Il pense qu'il est possible de remédier au manque de connaissances d'un individu, dû à son état de dépravation culturelle, en utilisant un programme d'apprentissage médiatisé et adapté. Feuerstein utilisait plutôt le concept de « modifiabilité cognitive » pour dire que l'individu est éducable étant donné qu'il est modifiable. Tous les individus sont alors capables d'apprendre. Le formateur doit ainsi aider l'apprenant à accéder à la connaissance en passant par des étapes de résolution de problèmes. Cependant, la méthode de Feuerstein ne sera pas appliquée dans ce travail de doctorat. La présentation de sa démarche vise simplement à montrer que le concept opératoire de médiation est bien ancré en formation d'adultes, et qu'elle inspire de nombreuses traditions en formation d'adultes.

Dans cette expérience à l'APP*, en analysant les résultats du test de l'apprenant, le rôle de la coordonnatrice est d'apporter une aide à celui-ci en vue d'améliorer, de manière réfléchie, son processus d'apprentissage. Cette phase se situe ainsi dans l'action d'éduquer en encourageant l'adulte à prendre du recul sur ses démarches formatives. Dans ce contexte, il s'agit d'essayer d'améliorer les compétences de ce public « en difficulté » grâce à une forme d'éducabilité cognitive qui tente de prendre en compte aussi le ressenti de l'apprenant.

1-3-3 La dissonance cognitive

Ces expériences professionnelles, propres à chaque individu, peuvent être un moteur pour l'apprentissage et / ou un blocage, une résistance, pour la recherche d'informations. Cela fait écho à la dissonance cognitive[70] comme explication d'une situation péniblement vécue lorsque l'individu perçoit une mise en cause de ses acquis face aux « nouvelles » données qui contredisent ses acquis. L'individu se trouve, ainsi, en conflit « cognitif » entre ce qu'il pense être vrai et une vérité concurrente. Cette situation d'inconfort est telle qu'elle pousse l'individu à résoudre le conflit pour établir un équilibre nouveau (consonance cognitive) soit en adoptant les nouvelles données (au dépens des vérités acquises), soit en renforçant sa position d'origine face aux intrusions perçues des données menaçantes.

---

[69] Verclytte, L. (2002). *Le sur-mesure au moment opportun : vers l'élaboration de documents d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

[70] En 1956, le psychologue américain Leon Festinger introduit un nouveau concept dans la psychologie sociale : la théorie de la dissonance cognitive. « La dissonance cognitive est la perception d'incompatibilité entre deux connaissances, laquelle peut être définie comme n'importe quel élément de connaissance, y compris l'attitude, l'émotion, la conviction, ou le comportement. La théorie de la dissonance cognitive oblige l'esprit à acquérir ou inventer de nouvelles pensées ou convictions, ou modifier des convictions actuelles. [Accessible en ligne à : http://cognitive-dissonance.behaviouralfinance.net]. Consulté en janvier 2010.

Ainsi, la dissonance cognitive est un état de tension causé par différentes cognitions faisant naître un déséquilibre (conflit fondé sur l'incertitude) chez l'individu. Force est de constater que les adultes FLE* de l'APP* se trouvent dans cet état lorsqu'ils vont pour la première fois étudier au Centre de ressources en auto-formation. Certains, ayant quitté le système scolaire il y a fort longtemps (par exemple vingt ans), sont déstabilisés. Etant habitués à avoir des directives d'un maître d'école face à eux, ces adultes doivent se créer de nouveaux repères (non transmis du processus formatif) afin de retrouver l'équilibre au niveau du processus d'apprentissage.
Cette notion d'un certain conservatisme « cognitif » chez l'individu se retrouve dans la « loi » de Calvin Mooers (Mooers, 1959), informaticien américain connu pour son travail dans la recherche d'informations. Il dit qu'il est plus facile à un individu de ne pas utiliser un système d'informations qui lui paraît trop compliqué, que de devoir l'utiliser. Certains des apprenants de cette expérience, n'ayant jamais utilisé un ordinateur, refusent de s'y initier et préfèrent travailler uniquement avec des ressources sur support papier. Cela peut augmenter les difficultés pour l'adulte qui doit avant tout s'approprier l'ensemble des données pour pouvoir reconstruire des connaissances et du sens. C'est le principe du processus de changement de Mooers[71] qui a déclaré qu'un système de repérage de l'information n'était pas forcément utilisé s'il semblait trop pénible à ses usagers. Les informations demandent à être traitées, c'est-à-dire qu'un individu doit être capable de prendre des décisions :

> *Having information is painful and troublesome. We all have experienced this. If you have information, you must first read it, which is not always easy. You must then try to understand it. To do this, you may have to think about it. The information may require that you make decisions about it or other information. The decisions may require actions in the way of a troublesome program of work, or trips, or painful interviews.*

L'ensemble des données pertinentes, auquel est confronté l'apprenant, demande à être analysé pour acquérir de nouvelles connaissances, chose qui n'est pas aisée dans la pratique « *If you have information, you must first read it, which is not always easy. You must then try to understand it* ». Ainsi, il s'avère qu'au Centre de ressources, l'apprenant passe par plusieurs phases. Tout d'abord, il est dans une phase d'incertitude car l'auto-formation est une nouvelle pratique qui s'impose pour des raisons économique et pédagogique. Puis progressivement l'apprenant qui n'a pas abandonné la formation, arrive à surmonter ces premières réticences. Dans cette phase, le rôle de la médiation humaine apparaît capitale : elle doit faciliter ce processus d'adaptation car tous les adultes ne vainquent pas de la même manière le stress généré par les choix que propose le dispositif.

1-3-4 L'individualisation et la personnalisation

Sur le plan opérationnel, en évoquant les besoins de l'apprenant, il y a la question de la liberté d'affirmer ses préférences personnelles pour satisfaire ses besoins. La question peut être abordée en s'interrogeant sur les notions d'individualisation et de personnalisation en formation.
Dans le langage courant, les notions d'individualisation et de personnalisation sont souvent confondues et prennent ainsi la même acception. Or des différences les distinguent. Pour mieux cerner la distinction opérationnelle entre individualisation et personnalisation, Didier Possoz (Possoz, 2005 : 85)[72] propose la réflexion suivante :

[71] La loi de Calvin Mooers (1059). [Accessible en ligne à : www-ec.njit.edu/~robertso/infosci/**mooers**.html]. Consulté en janvier 2010.
[72] Possoz, D. (2005). *Formation des adultes et individualisation, Education et formation tout au long de la vie*. SCEREN, CRDP de l'académie de Créteil. p.85.

> ... l'individualisation serait alors liée à la « particularité », par prise en considération des caractéristiques (des déterminations) de l'individu concret mais placé dans un dispositif à vocation universelle, conçu in abstracto pour un type d'usage donné quels qu'en soient les utilisateurs de passage. La personnalisation coïnciderait avec la « singularité », relation pédagogique unique, non reproductible à l'identique, déconnectée à une référenciation à un programme et à des mesures préétablis, bien que des dispositions doivent être posées et des règles établies pour la rendre praticable.

De par leur appellation, les APP* (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) ont donc la spécificité de dispenser des formations personnalisées à un public isolé, marginalisé, dit en « difficulté », de la « seconde chance ». Pour Carré (Carré, 2003 : 135)[73] l'une des deux dimensions de la « pédagogie personnalisée » est un appui méthodologique, qui « pourra être individuel ou collectif, sur la manière d'organiser un travail personnel, de structurer ses connaissances, d'évaluer ses acquis et ses compétences, et de savoir tirer parti des ressources existantes en matière de conseil, de documentation, de formation en centre ou à distance ».
Si les cours dispensés en face-à-face interactionnel (et non magistral) à l'APP* répondent objectivement à la définition que Carré a donnée de la pédagogie personnalisée, il n'en était pas de même pour ceux en auto-formation. Avant de mener cette expérience, il n'y avait aucune médiation humaine au Centre de ressources. C'est pourquoi lorsque les apprenants s'y rendaient, ils se sentaient perdus car ils n'avaient pas bénéficié d'un appui méthodologique ni sur la manière d'organiser un travail personnel ni de savoir tirer parti des ressources existantes. Le suivi a alors été envisagé pour permettre une pédagogie personnalisée car il apporte un soutien aux personnes qui vont en auto-formation.
Ainsi, l'individualisation concerne plutôt le méso-niveau du parcours de formation, les modalités pédagogiques, alors que la personnalisation prend en compte le micro-niveau de l'individu dans sa singularité idiographique avec ses expériences réfléchies, ses connaissances antérieures, ses besoins, sa manière de construire ses connaissances intellectuelles et pratiques, ses préférences de modes de communication et d'élaboration de l'information. Ainsi, la référence au glossaire de l'Educnet (2006)[74] (site du ministère de l'Education nationale) permet de comprendre le sens étroit de l'individualisation au méso-niveau dans l'ingénierie de formation :

> L'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'apprenant. Elle peut se définir aussi comme une formation sur mesure. L'individualisation désigne la possibilité pour des apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. L'apprenant se voit proposer un environnement et un contexte de formation (outils, contenu, mode d'apprentissage, calendrier...) qui s'adaptent à son niveau, ses besoins, ses préférences et lui permettent de progresser à son rythme. Ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé.

On note dans cette définition l'expression « sur-mesure » qui rejoint explicitement l'ingénierie d'un parcours formatif (méso-niveau de la formation) pour et avec l'apprenant afin de réaliser son projet. Il semble pertinent d'employer cette expression « sur-mesure » pour qualifier la notion de personnalisation au micro-niveau de l'apprenant car elle prend en compte les caractéristiques pertinentes de la personne (âge, situation familiale et professionnelle, expériences, motivations ...), y compris celles associés à son Projet (cf. Boutinet).

La notion de Projet se trouve alors au cœur de la démarche d'apprentissage. L'individualisation peut donc être un moyen de créer des conditions générales pour faire

[73] Carré, Ph. (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes.* Paris : l'Harmattan. p.135.
[74] (2006). Glossaire « individualisation ». [Accessible en ligne à : http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire]. Consulté en mars 2010.

émerger un projet dans une démarche réfléchie et devra avoir plusieurs objectifs comme la construction du parcours de formation en adéquation avec le Projet, le recours à des ressources en lien direct avec ce même projet et le développement du pouvoir d'agir de l'apprenant, c'est-à-dire sa propre prise en charge de la formation en tant que co-auteur. Annie Jézégou (Jézégou, 2005 : 89)[75] reprend les propos de Gilbert Leclerc, pour définir l'individualisation : l'individualisation peut tout au moins contribuer à créer un environnement éducatif adapté le plus possible à chaque individu. Elle ne peut être que le résultat d'un compromis entre les exigences d'un savoir structuré et les capacités et conditions concrètes d'apprentissage de la personne, entre les objectifs d'un programme et le projet éducatif individuel. Le concept d'individualisation implique de nombreuses exigences et des compromis. Pour parvenir à une telle pédagogie, l'organisme de formation est dans la nécessité de créer les conditions favorables, et ce appuyé par un engagement soutenu de la part de l'apprenant.

Ainsi, le choix des outils pédagogiques devra être consciencieusement réfléchi et négocié entre le formateur et l'apprenant. Les TIC* sont évidemment un atout pour ce type de formation car elles favorisent la personnalisation et particulièrement au niveau du rythme d'apprentissage. La formation individualisée attache donc une importance aux pratiques pédagogiques personnalisées. Dans cette optique, au sein même de l'APP* de Calais, les groupes sont constitués de personnes ayant des objectifs différents, travaillant ainsi sur des supports variés. Chaque apprenant a une personne référente qui l'accompagne tout au long de sa formation. Les conseils formulés par la personne référente doivent permettre à l'apprenant de prendre des décisions, quant au choix de ses ressources pour apprendre par exemple, ou à la définition du projet final. Il n'existe pas de groupe de niveau dans cet organisme de formation. L'APP* fonctionne grâce à des regroupements thématiques en adoptant une pédagogie personnalisée et de ce fait différenciée, car tous les individus ont des points communs mais chacun a sa spécificité. Et la singularité forme le tout. Philippe Perrenoud (Perrenoud, 2008 : 42-44)[76] s'intéresse aux inégalités à l'école et affirme que « la pédagogie différenciée engendre une nouvelle approche, plus centrée sur l'apprenant et son itinéraire : privilégier une régulation interactive, individualiser des parcours de formation ». Cependant, le formateur doit rester vigilant à ne pas trop différencier pour ne pas cloisonner davantage les apprenants.

En fait, en réfléchissant sur le concept de personnalisation, nous nous rendons compte que les APP* ne peuvent pas s'inscrire complètement dans l'individualisation car « le dispositif n'est pas conçu pour un type d'usage donné quels qu'en soient les utilisateurs de passage » puisque chaque adulte est accueilli individuellement et reçoit une formation adaptée à ses besoins et son Projet. Par contre, l'APP* répond au concept de personnalisation car chaque individu suit une formation « sur mesure » c'est-à-dire respectant la singularité et les compétences de chaque personne de manière à ce que l'individu se sente capable de progressivement se former. Il n'y a donc pas de programme préétabli mais une formation sur-mesure dispensée.
Pour synthétiser ces propos, Rieunier (Rieunier, 2005 : 113-114)[77] affirme : « si on personnalise la formation, c'est qu'on adapte à la personne, à ses contraintes, à ses caractéristiques, en conséquence on individualise ; si on individualise la formation, il est évident qu'on la personnalise, car il paraît difficile d'individualiser sans personnaliser ». En clair, dans le contexte de l'APP*, les formateurs individualisent (sur mesure) la formation pour mieux personnaliser le parcours aux besoins de la personne, et non pas inversement. L'APP* n'exige pas que la personne doive se « caser » dans des catégories individualisées pré-établies, c'est bien la personnalisation qui prime comme finalité et non pas

[75] Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes, Libertés de choix et autodirection de l'apprenant.* Paris : L'Harmattan. p.89.
[76] Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action.* Paris : Editeur ESF, Pédagogies recherche, 4° édition. pp.42-44.
[77] Rieunier, A. (2005). *Formation des adultes et individualisation, Education et formation tout au long de la vie.* SCEREN, CRDP de l'académie de Créteil. pp.113-114.

l'individualisation. Or jusqu'où peut-on aller dans ce type de démarche si la formation continue ne veut pas se risquer à une trop grande différenciation entre les apprenants, et à dépasser les ressources économiques de l'APP* ?
Mais comment l'individu se perçoit-il dans le processus formatif (vision émique) ? De quelle manière ses besoins informationnels sont-ils pris en compte dans la formation dans l'élaboration de son parcours chemin faisant ?
La difficulté des auteurs cités se trouve dans l'absence de précision concernant le processus informationnel-communicationnel, tel que qu'il est conçu dans cette recherche. En quoi ce processus provoque un changement de comportement chez l'adulte ? Une réponse à ce questionnement serait un examen de la notion de « distance » vis-à-vis du processus informationnel-communicationnel.

1.4 Le défi de la distance, de l'autoformation et de la personnalisation du point de vue informationnel-communicationnel

1-4-1 Le besoin informationnel-communicationnel de l'adulte à travers le concept de « distance » ?

Lors d'une étude réalisée sur les plates-formes par l'ORAVEP[78] de mars à août 1999 à la demande de la *Direction des Technologies du Ministère de l'Education Nationale*, un groupe d'experts a défini les plates-formes (électroniques) comme suit :

> Une plate-forme est un logiciel implanté sur des réseaux de télécommunication qui a pour fonction d'organiser les communications, la diffusion d'informations, et toutes sortes d'opérations et de services (commerce électronique...), à destination d'utilisateurs qui accèdent au système par un équipement qualifié par le terme technique d'ordinateur client[79].

Ces plates-formes doivent permettre une communication entre les différents acteurs du dispositif (enseignant, apprenant) ; offrir des formations personnalisées et avoir un suivi régulier. *Moodle* est un exemple de plate-forme en ligne conçue pour un travail collaboratif et d'enseignement à distance. Elle est facile à installer, son prix reste abordable et de nombreuses caractéristiques font que certaines universités l'utilisent déjà, comme les Universités de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Lille 3 ou Paris Descartes.

L'une des caractéristiques de ces formations est la « distance » comme fondement d'une relation pédagogique en contraste au présentiel de la relation pédagogique directement face-à-face sans médiatisation interposée (comme une *webcam*).

Michel Bernard (Bernard, 2000)[80] présente la notion de distance comme plurielle : « les formes de la distance sont plurielles et concernent les temps, les lieux, les choses et les êtres : les autres et soi ». Même si les qualificatifs donnés à la distance sont différents de ceux suggérés par Jacquinot (cf. section 1-2-2-1 de ce chapitre), Bernard envisage la distance *a priori* selon le même point de vue :

---

[78] L'étude proprement dite a été conduite par un groupe d'experts (notamment en ergonomie, en télécommunications, en pédagogie...) réunis autour de l'ORAVEP et sous sa coordination qui venaient du CNAM, Service enseignement à distance de Paris (Annick Prigent, Yasmine Ouali, François Delastre), des universités de Rennes (François Dagorn), Grenoble (François Bocquet), Valenciennes (Guy Bisiaux), Paris VII (Jacques Guidon), et du Comité Réseau des Universités (Jean-Paul Le Guigner) –une structure commune aux universités qui s'occupe des infrastructures réseaux inter-universitaires.

[79] Définition d'une plate-forme électronique. [Accessible en ligne à : archives.fffod.org/ptitdej/Cr171199.htm]. Consulté en février 2010.

[80] Bernard, M. (2000). « Analyse de penser la mise à distance en formation ». 3(2). [Accessible en ligne à : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/foucher/alsic_n06-liv3.htm]. Consulté en février 2010.

* « la distance géographique, spatiale » : le présentiel est caractérisé par l'unité de lieu, d'action et de temps. Or dans la FOAD*, les lieux sont démultipliés. Les TIC* ont pour avantage de réduire la distance géographique puisqu'elles permettent à toutes les personnes éloignées de l'organisme de formation de favoriser l'accès aux formations. La pire des choses en FOAD* semble être l'absence d'échange (la mise en commun pour résoudre un problème dans une situation donnée) et l'absence de processus de mise en forme (in-form-ation) des données et de l'effort nécessaire dans la construction des connaissances. Le Centre de ressources de l'APP* de Calais n'est pas disposé spatialement comme une salle de cours avec les tables en U face au formateur. Les apprenants ont le choix entre l'espace multimédia, le coin lecture, des tables pour travailler seul ou en petit groupe sur support papier ou autre.

* « la distance temporelle : l'apprenant choisit son moment pour travailler et suit son propre rythme d'apprentissage ». La FOAD* peut faire appel au pouvoir d'agir par une « organisation » personnelle (processus informationnel) fondée sur le sens (mise en relation et orientation) que l'apprenant construit chemin faisant. La gestion de la temporalité (le temps vécu, cf. Boutinet, 2007)[81] est variable d'une personne à une autre. Lors de la planification de l'emploi du temps (phénomène social partagé perçu), certaines plages de cours en présentiel sont imposées alors que pour les séances en auto-formation, la coordonnatrice propose et l'apprenant choisit celles qui lui conviennent. L'élaboration du planning oscille donc entre une temporalité volontaire et une temporalité imposée par l'institution.

La réorganisation du temps et de l'espace (tous deux d'ordre social et partagé) d'une part, et de la *temporalité* et de *lieu* (tous deux d'ordre de l'espace vécu singulier et personnel) d'autre part, devient donc inéluctable lors d'un tel type de formation mixte (*blended learning*). En effet la temporalité (temps vécu) et le lieu (espace vécu) de l'institution, du formateur et celui de l'apprenant ne sont pas les mêmes. Chacun se crée une temporalité et un lieu de travail. La construction personnelle de temporalité et de lieu est un paramètre essentiel dans la FOAD* pour encourager les processus formatifs du point de vue info-communicationel. Un tel point de vue impliquant à la fois une mise en forme « gestaltienne » des données et de l'effort (processus informationnel) et une mise en commun pour résoudre un problème construit face à une situation donnée (processus communicationnel). Or, le pouvoir du pouvoir d'agir apparaît donc à l'apprenant comme un processus essentiel et non une finalité en soi permettant à l'adulte de mobiliser ses ressources pour être capable de conduire son parcours de formation en résonance avec les processus d'appropriation des tâches à but formatif face à :

* « la distance relationnelle » : elle induit des relations pédagogiques et des relations entre pairs qui sont différentes ». Même si un formateur se trouve constamment au Centre de ressources de l'APP*, il n'a plus le rôle de transmettre des savoirs (interaction *verticale*, notamment dans le processus décisionnel) en tant que tel, mais celui d'accompagner (interaction *horizontale*, le processus décisionnel est co-construit) ce qui peut déstabiliser la vision qu'un apprenant, par exemple, en dissonance cognitive, peut avoir du formateur comme « maître d'école » (dispenseur principal du savoir) pour adulte.

* « la distance linguistique et culturelle » : distance qui est accentuée quand on est apprenant de langue étrangère contraint davantage à prendre des décisions car il est confronté à la barrière de la langue. Ceci implique un triple défi d'interculturalité, car le sens accordé à la distance linguistique et culturelle se trouve aussi sur le plan de la culture professionnelle et de la culture technique. Le concept d'interculturalité, qui sera repris au cours du chapitre 4, se définit ainsi :

[81] Boutinet, J-P. (2007). Projets – temporalités formations : anthropologie, dynamiques, liens. *Journée recherche . Projet(s) – Temporalité(s) – Formation(s). Questions de recherches pour le chercheur, l'ingénieur, le formateur.* CUEEP, TRIGONE, USTL. Consulté en avril 2010.

> L'interculturalité peut alors être définie comme l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, institutionnels) mis en œuvre par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques. Au plan syntaxique d'ailleurs le préfixe «inter» d'«*interculturel*» indique bien cette mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, ou des identités[82].

Premièrement, une interculturalité émerge à travers l'acquisition de la langue française en France. Deuxièmement, il y a une interculturalité face aux exigences (« professionnelles ») du « métier » de l'apprenant dans le monde des études avec les rigueurs de comportements sociaux et intellectuels sur le plan linguistique et sub-culturel. Troisièmement, il existe une interculturalité avec la culture technologique dans l'appropriation à bon escient des outils et des ressources, notamment numériques (illectronisme, *computer literacy*), pour faciliter le processus formatif. Nous pourrions peut-être avancer que les apprenants qui appréhendent l'outil informatique se trouvent d'une certaine manière pénalisés puisqu'ils n'ont pas les avantages que les TIC* pourraient leur offrir. Distance culturelle, voire sociale, car pour certains adultes dits en difficulté, se retrouver dans un lieu où « foisonnent » des ressources et du matériel informatique, peut engendrer un conflit « culturel » au sens où ils ne sont pas forcément habitués à apprendre dans un tel environnement. Ce travail d'adaptation peut avoir un impact sur l'apprentissage, s'il n'y a pas d'intervention pédagogique.

Il existe aussi :

* « la distance cognitive : le vécu d'apprentissage des apprenants conditionne en partie les stratégies d'appropriation qu'ils mettent en œuvre. Un domaine emblématique de cette distance serait l'usage de la technologie car tous ne disposent pas, ou ne souhaitent pas disposer, du matériel dernier cri. L'utilisation peut révéler un « style » (préférences, habitudes) cognitif (Labour, 1998), par exemple, certains adultes déploient des moyens technologiques pour renforcer une stratégie d'appropriation fondée sur une technique associée à la mémorisation-par-cœur d'un contenu. D'autres peuvent favoriser des activités plus cadrées et binaires, comme des textes-à-trous, et des questions à choix multiples, plutôt que des tâches plus ouvertes exigeant davantage de créativité ou d'improvisation, telle que l'expression spontanée lors des chats ou une conversation téléphonique en ligne, et/ou encore l'expression plus réfléchie sur un blog, ou un wiki. La distance « cognitive » représente donc l'écart entre ce que l'apprenant préfère adopter comme stratégie d'apprentissage, et l'exigence que peut demander le processus informationnel-communicationnel, en l'occurrence, dans la pratique du FLE* comme apprenant en France.

Pour résumer, cette thèse va interroger en fonction de quoi l'APP* répond à toutes ces distances décrites ci-dessus. Le Centre de ressources de l'APP* de Calais propose une disposition qui rompt avec celle d'une salle de cours traditionnelle, étant donné qu'il offre plusieurs espaces de travail distincts mais réunis dans un même endroit. Même si un apprenant choisit de s'isoler pour travailler, il fait partie d'un même groupe car il n'y a pas de cloison. La distance spatiale est alors bannie. En aménageant l'emploi du temps à la carte de chaque adulte, la distance temporelle n'existe plus. Par ailleurs le suivi permet à l'apprenant de voir s'il vient régulièrement en auto-formation puisqu'il a pour consigne de noter à chaque fois la date à laquelle il s'est rendu au Centre de ressources. De ce fait, le processus informationnel entre en jeu. La relation éducative entre le formateur et l'apprenant est modifiée par l'intermédiaire du suivi. Le formateur ne diffuse plus le savoir mais éduque l'adulte dans ses démarches cognitives à travers la médiation. L'équipe pédagogique de l'APP* souhaite rompre la distance linguistique et culturelle en associant des cours en présentiel et en auto-formation, puis en mixant le public (des natifs de la France et des personnes d'origine étrangère). De plus, les expositions organisées permettent à chaque adulte de participer à sa manière tout en échangeant avec des individus de tous horizons.

[82] Bourse, M. (2008). « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique ». [Accessible en ligne à : www.revue-signes.info/document.php?id=495]. Consulté en janvier 2010.

Le défi posé dans cette partie est de détecter le besoin informationnel de l'apprenant adulte en reprise d'étude. Ce chapitre permet de cadrer le contexte dans lequel se situe cette recherche. Malgré l'apologie apparente faite sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC*), les Formations Ouvertes et / ou A Distance (FOAD*) ne connaissent pas le succès escompté. Au cours du chapitre 4, les pré-études menées avec l'*Open University* confirmeront ce constat et ce travail insistera particulièrement sur le fait que les personnes suivant des cours à distance via cet organisme attendaient impatiemment les séances en présentiel pour poser directement leurs questions au tuteur. C'est pourquoi il est intéressant de s'interroger sur la pertinence des TIC* comme ressource informationnelle en formation. Ainsi, ces travaux s'intéresseront à formaliser les représentations déclarées que les apprenants ont de l'auto-formation en vue de comprendre comment modifier la relation formative du point de vue « informationnel-communicationel ».

Conclusion

Ce chapitre a été l'occasion de mettre en évidence le contexte dans lequel cette recherche a été menée : il s'agit de l'APP* de Calais s'inscrivant à part entière dans la formation continue des adultes.
Le terme d'éducation tout au long de la vie peut être utilisé de manière ambiguë, voire idéologique. Parfois, il est employé pour désigner tous les types de situations d'éducation, formelle et informelle, intentionnelle et fortuite, de l'école obligatoire à l'université (par exemple, l'orientation de la *NIACE,* section 1-1-2 de ce chapitre). Pour d'autres, il est employé de façon plus étroite, pour répondre au besoin économique des entreprises (par exemple, l'orientation de la politique de Tony Blair en formation d'adultes). De ce point de vue, même si la formation tout au long de la vie semble être basée sur la notion de compétences, elle est parfois trop centrée sur le développement économique, d'où son aspect utilitariste. Il a également été démontré que le processus d'industrialisation se focalisait plus sur la modernisation de la formation que sur les besoins réels des individus. L'APP* relève plutôt du courant humaniste au sens où la priorité de ce centre n'est pas de considérer l'apprenant comme un client potentiel des services de formation mais comme un individu qui arrive avec des compétences et des besoins auxquels les équipes pédagogiques doivent répondre pour atteindre ses souhaits. Ce qui en ressort dans les deux cas sont des notions comme les « besoins » de l'apprenant, les « projets » de ce dernier et l'accès aux TIC* pour répondre à ces besoins afin de réaliser ses projets. Il a également été montré que comme les TIC* renvoient à des formes d'utilisation complexes, surtout pour les adultes n'ayant aucune connaissance dans ce domaine, j'ai préféré intégrer un document de suivi sur support papier, pour accompagner les apprenants en auto-formation au Centre de ressources afin de limiter, par exemple une surcharge cognitive. Enfin vu que l'individualisation est un processus social, qui considère l'individu comme autonome, j'ai préféré opter pour la personnalisation, qui vise la responsabilité de l'adulte dans sa formation, et qui plus est fait écho au nom de l'organisme, à savoir les Ateliers de Pédagogie Personnalisée. Le chapitre suivant reprendra l'ensemble de ces concepts dans une démarche réflexive. Le survol des théories d'apprentissage permettront de voir l'implication réelle du processus informationnel-communicationnel.

CHAPITRE 2 : Le cadre théorique de la recherche : le processus d'appropriation de connaissances

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de mettre en relation un ensemble de concepts relatifs à une démarche réflexive et exploratoire pour construire un regard théorisant, c'est-à-dire systématisé, cohérent, relié et fondé sur des éléments courants en sciences humaines et sociales. Cette partie théorique a pour objectif d'éclaircir conceptuellement la pratique dans une démarche réflexive de recherche-action. La « théorie », voir ci-dessous, s'est construite à la fois de manière descendante (établie préalablement) et ascendante, chemin faisant au retour des observations sur le terrain. Il s'agit donc d'une mise en théorie (théorisation) et non d'une démarche hypothético-déductive « classique » se contentant de confirmer ou d'infirmer ce qui est énoncé préalablement.
Le terme « *théorie* » trouve son origine dans le mot grec « *theorein*[83] » et désigne le fait de contempler, d'observer[84]. Il s'agit du « *spectateur* », celui qui regarde avec le recul d'un témoin un fait, tel un spectateur au théâtre grec. C'est un point d'observation qui peut impliquer un certain niveau d'empathie, voire d'implication, avec ce qui se passe sur la « scène » observée, sans pour autant se permettre de monter sur cette scène. Cette description étymologique rapide permet, donc, de mieux comprendre *Le Littré* lorsqu'il propose que « *théorie* » vient du grec *theôria*, de *theaô* (considérer), et *–ôros* (qui n'est qu'une finale). De ce point de vue, « *théorie* » désigne un regard attentif mené à terme (finalisé, achevé). Dans les séminaires de recherche en Master en SIC*, en 2007, Michel Labour définit les implications pratiques clés du concept de « théorie » en recherche qualitative de la manière suivante. Le but étant de souligner que la constitution d'une posture théorique implique une prise de posture (*thèse* en grec) qui sert :

- à délimiter le regard du chercheur selon des règles, et des principes de conduites réflexifs - (principe réflexif) ;
- à identifier un (ensemble de) phénomène(s) significatif(s) qui interpelle l'esprit dans une communauté donnée (principe de doute) ;
- à hiérarchiser un ensemble de concepts, de notions, de catégories, de relations, ... liés au(x) phénomène(s) par rapport à un contexte spatio-temporel donné (principe organisateur) ;
- à mettre en relation le phénomène pour l'expliciter dans sa globalité, voire pour l'expliquer analytiquement (principe d'éclairage) ;
- à éclairer, voire confirmer, de manière satisfaisante, ou non, ce qui semble exister (principe de falsifiabilité).

Une théorie doit alors permettre au chercheur d'expliquer certains problèmes définis de la réalité grâce à divers concepts clairs et de notions (moins claires), d'en faire ressortir des points pertinents afin de faire avancer la recherche énoncée.
Il s'agit ainsi d'une posture théorique de départ permettant de prendre en compte les dynamiques et les émergences d'une approche qualitative axiomatico-inductive. Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2008 : 75)[85] préconisent le terme de « posture théorique »

---

[83] Ayto, J. (1990). *Dictionary of Word Origins*. London : Bloomsbury. p. 527.
Plusieurs mots ont ainsi été formés à partir du mot « *théorie* », notamment :
* ***theōriā*** : contemplation, spéculation – indiquant l'élément de recul réfléchi à l'égard de ce qui observé.
* ***theāsthai*** (lieu pour regarder, surveiller) : théâtre – le terme rappelle qu'il y a une certaine unité de temps, d'espace et d'action qui ont été construites afin de réaliser un objectif donné.
* ***theōrein*** (regarder) qui se retrouve dans *theōrēma* (spéculation, intuition) : théorème (proposition mathématique qui peut être démontrée) - l'idée soulève l'importance d'une certaine rigueur de mise en forme dans l'enchainement de ce qui est proposé à l'auditeur.
[84] (2002). Dictionnaire de la langue française. Paris : Lexis Larousse. p.1876.
[85] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p.75.

plutôt que « cadre théorique », qui serait plus compatible avec une approche réductrice et mécaniste. Une telle posture sert, ainsi, à rendre explicites les postulats axiomatiques de départ les plus importants, et de fixer quelques grands paramètres initiaux pour l'observation et l'analyse ; l'idée « n'est pas de vérifier la théorie, mais d'y faire appel » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 80). Une telle posture sert, donc, de *points de référence* de départ pour éclairer des (non)actions dans un contexte donné. En somme, la posture théorique, et les points de référence qui en découlent, tiennent lieu de toile de fond de l'interprétation, cependant ils ne présument pas de l'attitude opérationnelle du chercheur, comme le rappellent Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2008 : 83).

L'attitude opérationnelle construit le regard du chercheur à la fois par rapport à ses attentes et face à la réalité rencontrée sur le terrain. Ce regard se porte sur la manière dont le chercheur considère, approche, appréhende, et traite les données de l'enquête (Paillé et Mucchielli, 2008 : 83). L'attitude est en lien direct avec le présent. La posture théorique sert donc comme cadre dynamique pour construire une attitude opérationnelle appropriée et pour accorder un sens aux données de recherche.

Ainsi, les concepts polysémiques d'information et de communication sont explicités au cours de ce chapitre et mis en relation avec le contexte de la recherche, la posture théorique et l'étude des données du terrain. La théorie, que génèrent les travaux de cette thèse, s'est construite à la fois de manière descendante (établie préalablement, cela constitue la partie « axiomatico » de cette posture théorique) et ascendante chemin faisant au retour des observations sur le terrain (processus inductif). Pour Jean-Louis Le Moigne (Le Moigne, 1987)[86], la construction d'un modèle de réflexion critique relève de modes de légitimation de type axiomatico-inductif, c'est-à-dire que le modélisateur a pour rôle d'annoncer son projet, y compris ses axiomes, notamment sa « théorie de la connaissance » qui les sous tend. Il s'agit donc d'une remontée progressive en théorie et non d'une démarche hypothético-déductive « classique » qui confirme ou infirme systématiquement ce qui est énoncé préalablement. Le processus inductif consiste alors à éclaircir, à mettre en forme (in-forme), des « points de référence » et une posture théorique à partir de l'observation effectuée. Ces points de référence servent de repères, de points fixes, fondés sur les éléments axiomatiques de la démarche de recherche. Ils servent à contextualiser et à opérationnaliser l'univers axiomatique de l'étude. Le but étant de les éclaircir et de les approfondir au fur et à mesure de la réalisation de l'étude. En cela, ils sont différents des hypothèses de travail classiques de la démarche hypothético-déductive qui se limite à la confirmation et à l'infirmation. Selon un dictionnaire de la langue française, le *Lexis* (2002), « hypothèse » provient du grec « *hypothesis* » signifiant « inférieur, manque » et de « thèse » désignant la posture. Cette recherche se veut éclaircir et non valider ou infirmer une posture. C'est pourquoi au lieu d'« hypothèse », le travail opte pour « points de référence », qui sont une forme d'hypothèses conformes au processus inductif.

Enfin l'objectif poursuivi de ce chapitre est de présenter les courants marquants de l'histoire de la pédagogie qui se sont intéressés au processus d'acquisition des connaissances. Des démarches qui ont trait à cette problématique seront étudiées du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication.

2-1 Le point de référence #1

Cette thèse met en avant trois grandes notions. Tout d'abord, enseigner (« faire signe » dirait Augustin d'Hippone)[87] est un acte *interactionnel* : soit sous forme d'échange en face-à-face,

[86] Le Moigne, J-L. (1987). « Qu'est-ce qu'un Modèle ? » Etude initialement publiée dans : "Les modèles expérimentaux et la clinique" (AMRP1985). Confrontations psychiatriques. Numéro Spécial consacré aux MODELES. [Accessible en ligne à : http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.htm]. Consulté en avril 2010.

[87] Hippone, A. (2002). *Le maître, De Magistro*. Langres : Klincksieck / Philosophie de l'éducation.

soit par le truchement d'un média électronique, comme une plateforme électronique, et/ou avec une médiation papier plus classique. Dans ces cas se tissent un réseau d'interactions complexes et dynamiques. Puis, enseigner est un acte *multidimensionnel* : le formateur est amené à posséder un certain nombre de compétences différentes par la diversité des tâches qu'il a à accomplir avec l'adulte en reprise d'étude. Enfin, enseigner est un acte *réflexif* : le formateur est conduit à continuellement adapter son intervention aux variables et aux exigences de la situation de formation. Cela implique des outils et des techniques qui permettent cet acte de réflexion. Le point d'entrée dans les trois cas est de s'interroger sur l'apport de la pensée qualitative à la mise en signe (en-seignement) du processus formatif.

2-1-1 La pensée qualitative

Que peut-on comprendre par la notion de « pensée qualitative » ? Les contours de la pensée qualitative sont flous, sa signification est sujette à interprétation et est inextricablement liée à son contexte de production, à sa valeur d'usage ainsi qu'à son contexte d'appropriation (Paillé et Mucchielli, 2008 5). Alors, comment peut-elle s'inscrire dans un projet scientifique ?

Dans le cadre de cette thèse, la pensée qualitative permet de mieux comprendre les processus formatifs de l'être humain, notamment dans la manière dont il cherche à donner du sens à une réalité construite. Cette recherche de sens se fonde en partie sur des éléments comme l'intuition en tant que forme de connaissance immédiate, soit intellectuelle, soit vécue, donnant un accès privilégié à une certaine vérité pragmatique. Il s'agit du résultat d'opérations intellectuelles, non raisonnables et émergentes, opérations qui font surgir des significations et mènent à la compréhension. René Barbier (Barbier, 2006 : 2-4)[88] définit l'intuition comme étant :

> Centripète. Elle relève d'un processus interne à la personne. Elle va vers l'intérieur du psychisme, au sein d'une vision du monde dont les représentations dessinent le rapport qu'entretient le sujet avec son monde. L'intuition est une connaissance directe et immédiate d'une vérité qui se présente à la pensée avec la clarté d'une évidence, qui servira de principe et de fondement au raisonnement discursif.

Il semble alors difficile de suivre le cheminement d'une pensée intuitive étant donné qu'elle n'est pas le résultat d'un raisonnement scientifique. Malgré cela, elle permet de saisir une situation complexe, de lui donner sens, sans pour autant en comprendre tous les éléments constituants. L'intuition peut donc aider le chercheur à expliquer certains points obscurs d'une situation. Dès lors la raison, processus conscient, pourrait être l'antonyme de l'intuition, processus implicite. Dans ma posture de coordonnatrice de l'APP*, j'accueille de nombreuses personnes aussi bien en entretiens formels qu'informels. Ces entretiens permettent de constater chez les adultes un savoir acquis de « l'école » de la dureté de la vie quotidienne. Parfois à la vue d'un visage dépité, morose, je pressens que quelque chose ne va pas, surtout si l'adulte demande à être reçu rapidement en formulant « est-ce que je peux vous voir tout de suite, c'est important ». Dans ce cas précis, le concept d'intuition intervient pour déceler le souci et donner accès à une certaine vérité vécue (*experiential truth*).

Ces opérations comprennent : des « aperceptions » (saisies immédiates d'une forme et d'un sens, comme un processus de mise en relation, (Paillé et Mucchielli, 2008 : 45)) de récurrences ou d'analogies ; des mises en liaisons (des rapprochements, des confrontations, des oppositions, des mises en perspectives, des mises en contexte et des cadrages différents) ; des inductions généralisantes, des catégorisations ou des synthèses

[88] Barbier, R. (2006). Conférence aux Rencontres mondiales Kolisko – Congrès inter-et transdisciplinaires, médecine, pédagogie, éducation sociale – L'intuition dans la relation éducative – UNESCO. [Accessible en ligne à : http://www.barbier-rd.nom.fr/Intuition.kolisko.RB.pdf]. pp. 2-4. Consulté en janvier 2010.

schématisantes, etc. (Paillé et Mucchielli, 2008 : 45). Ces processus s'apparentent au concept de *Firstness* de Peirce, repris par Grange (Grange, 1999 : 101)[89]. Il s'agit de l'expérience immédiate avant une quelconque médiation. Les individus sont dans le vécu mais n'ont pas de recul. Le concept de *Firstness* désigne l'état premier et appartient au domaine du possible. C'est une conception de l'être qui est indépendant de toute autre chose « *Firstness is an immediate experience of undivided qualitative wholeness. It is entirely original and not to be compared to anything else* ».

La pensée qualitative cherche à se relier au monde et à autrui à partir d'un vécu entier. De plus, elle ne peut pas être explicitée totalement étant donné qu'elle est en perpétuel mouvement, et indicible, en partie, pour l'individu qui le vit.

Ayant établi l'apport que recèle la pensée qualitative, comment donc l'inscrire dans la posture théorique de cette thèse ?

2-1-2 La pensée qualitative et la posture théorique

Telle qu'elle est conçue pour le besoin de cette thèse, la pensée qualitative implique nécessairement l'idée fondatrice que l'humain naît avec une langue qui, dans un premier temps, le forme comme être culturel faisant partie d'un groupe social. Pour ce faire, par exemple, la langue humaine, au sens large du terme, sert comme « outil psychologique » (Brossard, 2004 : 28)[90] par lequel l'individu s'approprie les formes et les apports d'une culture. De tels outils permettent le « développement des fonctions psychiques supérieures de l'individu » (Brossard, 2004 : 32).

Pour Rabardel (Rabardel, 1995), l'outil, de manière générale, n'est pas neutre du point de vue social et cognitif, car il construit l'individu. C'est avec l'outil que la pensée s'élabore. Or, l'outil, et le savoir-faire qu'il implique, fait partie de l'apprentissage de l'humain comme membre d'un groupe social. Vygotski (Vygotski, 1997) prend comme métaphore l'idée que l'apprenant est un « apprenti » qui se forme avec un « maître », comme détenteur d'un savoir d'une société, avant de devenir lui-même un « maître ». Ainsi, grâce au savoir, l'humain construit ses connaissances. Ceci constitue le premier point de référence, c'est-à-dire que :

> Le savoir précède la connaissance dans l'élaboration du sens formatif (émergence entre l'inter- et l'intrapersonnel (Useille, 2007). Ainsi, si le savoir permet la construction du sens formatif, il y aurait aussi appropriation de connaissance comme co-émergence (Point de référence #1).

Il existe, donc, un lien entre l'approche qualitative et le socio-constructivisme. La section 2-2-3 de ce chapitre montrera l'importance de l'outil qui structure le développement de la personne.

Un corollaire du Point de référence #1 est le suivant : une personne se *forme* (processus descendant de l'appropriation) avec les autres par la médiation sémiotique des outils et des signes, telle qu'une langue. La personne ne se forme pas en autarcie. Le social prime sur le personnalisme. Or, il est avancé comme postulat subsidiaire que les rencontres assimilatives (prédominance de la structure existante face aux données entrantes) et accommodatives (modification de la structure existante face aux données entrantes) entre le savoir (interpersonnel) et la connaissance (intrapersonnelle) sont reliées par l'élaboration du « sens formatif », tel qu'argumente Philippe Useille (Useille, 2007), fondé, en partie, sur les travaux

[89] Grange, J. (1999). *The City. An Urban Cosmology*. Albany : State University New York Press. p.101.
[90] Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p28.

de Marcia Bates (Bates, 2005). Les travaux de cette dernière s'intéressent aux différentes acceptions du concept d'information de façon à ce que celui-ci soit réutilisable dans plusieurs disciplines, comme en sciences humaines et sociales. En plus d'expliciter en détail le concept d'information, Bates réfléchit aux rapports réciproques que peuvent entretenir l'information, la signifiance et la connaissance. Ceci conduit à un point de référence subsidiaire :

> *Sens formatif ascendant* : le savoir et la connaissance sont reliés par un processus informationnel d'*Information 2* (Bates, 2005). Ainsi, si l'apprenant réussit à mettre en relation les connaissances (*procédurales, déclaratives, stratégiques*) appropriées face au savoir pertinent perçu, il crée des conditions favorables à l'élaboration au sens formatif. Une caractéristique de ce processus serait la réflexivité critique (Point de référence #1a).

Dès lors, grâce au savoir, comme construction sociale, la connaissance, comme résultat d'un processus cognitif et social, peut émerger. Le savoir vu comme une construction sociale en lien avec les connaissances joue un rôle de première place dans une épistémologie socioconstructiviste. Elle accorde une fonction structurante du savoir préétabli, à travers la langue et d'autres formes de médiation sémiotique, sur la transformation des connaissances individuelles. La langue a une fonction organisatrice tant sur le plan de l'attribution de *sens* face à l'acte formatif que sur le plan de l'appropriation de connaissances envisagées. C'est de cette manière que les travaux fondateurs en socioconstructivisme de Lev Vygotski mettent en avant les propriétés des (systèmes de) signes dans l'évolution de la pensée humaine. Vygotski (Vygotski, 1997 : 491- 496)[91] s'appuie sur le résultat de travaux expérimentaux pour démontrer que l'intervention externe, par les signes qui l'accompagne, peut précéder le développement mental de l'individu. Ce sont les signes qui engendrent la pensée. Dès lors la pensée se développe à travers les signes, donc l'outil. Ceci fait référence à la médiation sémiotique. Les mécanismes d'apprentissage se déclenchent en rapport au contexte social externe et les rapports inter-personnels que cela peut induire. Ainsi, le rôle de l'enseignant, comme un des porteurs de savoir, devient une des sources de la connaissance. La connaissance est, donc, un phénomène intra-personnel associé au savoir (inter-personnel) fondée sur un raisonnement propre à l'individu. Elle est l'activité par laquelle l'apprenant, par exemple, donne sens à un objet. C'est dans cette optique que la notion de « connaissance immédiate » de l'individu (Paillé et Mucchielli, 2008 : 45)[92] tient toute son importance. Elle valorise l'individu comme créateur de connaissance de soi dans le monde, et par ce fait il lui est possible d'avoir un regard distancié de ses actions face à l'exigence d'une réalité construite. L'usage du document de suivi par les apprenants participe à la création de sens. En effet, un adulte qui considère le document de suivi comme un simple artefact et non servant à la construction de son parcours formatif n'aura pas la même perception que quelqu'un qui l'utilisera dans toutes ses fonctionnalités à sa manière. Cette construction de sens dépend des aptitudes de l'apprenant à mettre les phénomènes saillants en relation (Paillé et Mucchielli, 2008 : 33).
Mais ceci signifie-t-il que l'individu subit le processus social descendant, comme un bon exécutant ? La réponse est fermement négative. Même si l'individu se forme avec l'autre, comme un être à part entière il *apprend* à sa manière différemment des autres (processus ascendant de l'appropriation). L'individu construit à sa manière ses connaissances grâce au savoir perçu à travers l'élaboration du sens formatif, et la médiation sémiotique qu'elle implique. Ainsi, il existe une double dimension au processus d'appropriation.

Avec une démarche d'appropriation ascendante « socio », il coexiste donc, une appropriation descendante « constructiviste » qui met en avant le vécu, les besoins, l'imaginaire, l'intentionnalité, les attentes liées au Projet de l'individu. Pour Boutinet,

[91] Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. p.491-496.
[92] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p.45

(Boutinet, 2007 : 252 - 254)[93], « un projet est destiné à gérer l'indétermination d'une situation problématique faite de l'interdépendance de plusieurs paramètres exigeant que ladite situation ne soit pas abusivement simplifiée, mais au contraire prise dans toute sa complexité ». Mais pour qu'un projet existe, plusieurs méthodes sont nécessaires :

- unicité de l'élaboration et de la réalisation : le projet personnel de l'individu doit avoir la même orientation que le projet pédagogique du formateur. « Se doter d'un projet, c'est dans le même mouvement chercher à le construire et vouloir le réaliser [...] projeter, c'est toujours se projeter selon une logique de la pronominalisation»,
- singularité d'une situation à aménager : « le projet ne peut appartenir à la catégorie de l'univers »,
- gestion de la complexité et de l'incertitude : le projet s'inscrit généralement dans un environnement pluridimensionnel.

Ainsi, l'activité dans laquelle s'engage l'individu dépend à la fois de la singularité de la personne et des contraintes d'un contexte historiquement situé (cf. section 2-2-2 : médiation sémiotique).

En somme, un deuxième point de référence subsidiaire s'impose :

> *Sens formatif descendant* : l'intentionnalité, les attentes et les besoins de l'apprenant relatifs au contexte sociohistorique de l'activité formative constituent des éléments déterminants dans l'émergence du sens formatif, reliant le savoir et la connaissance en construction. Une caractéristique de ce processus serait l'inventivité (Point de référence #1b).

2-1-3 Adéquation avec le contexte de recherche

En quoi la pensée qualitative, telle qu'elle a été qualifiée ci-dessus par le point de référence #1, est-elle opportune pour ce contexte de recherche ? Vu les défis posés par le contexte de recherche (Chapitre 1), il importe d'identifier la méthode de recherche afin de pouvoir répondre le mieux possible à l'ensemble des questions de ce travail. La pertinence de l'approche qualitative pour le contexte est qu'elle offre la possibilité de retracer les réalités vécues verbalisées de l'usage du document de suivi par des adultes en reprise d'études. Cependant il est important de noter que toutes les dimensions de l'usage ne peuvent pas être évaluées du fait qu'un choix a été opéré sciemment en vue d'approfondir seulement certaines dimensions. Si l'approche qualitative approuve la retranscription de situation *in vivo*, ses techniques de recueil favorisent une compréhension plus riche du processus informationnel-communicationnel.

En tant que coordonnatrice de l'APP*, je suis en prise directe avec le terrain. Je suis dans, par et avec le milieu naturel. De ce fait, je suis pleinement et activement impliquée dans le parcours individualisé de chaque personne. En inscrivant les travaux dans une approche qualitative, l'objectif est de pouvoir démêler les problèmes complexes liés aux parcours de formation proposés aux apprenants en auto-formation au Centre de ressources. Vivant au quotidien avec l'équipe pédagogique et les apprenants, j'ai pu procéder plus facilement à des entretiens régulièrement et recourir à l'observation participante qui m'a permis de mieux expliciter cette réalité en construction et en évolution permanente. Cette proximité est une condition favorable quant à la compréhension du phénomène étudié. En somme, la démarche adoptée est assimilable à celle d'une « recherche-action existentielle » (Barbier, 1996 : 38) puisque ce travail doctoral s'intéresse aux relations entre les acteurs et que dans ce cas l'humain (cf. Point de référence #1), pris dans la complexité[94] de sa nature, devient le

[93] Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF / Quadrige manuels. p252-254.

[94] Précisons tout de même que la « complexité » n'est pas assimilable à la complétude pour le philosophe de la systémique (cf. Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. France : Editions du Seuil/ Points essais. p.92)

sujet d'étude du chercheur. Le processus de recherche qui a été retenu, est celui de la recherche-action, puisqu'il semble correspondre à la problématique de thèse à savoir comprendre les processus informationnels-communicationnels associés à l'acte formatif. Cette approche permettra de consolider la méthodologie (cf. chapitre 4), et plus particulièrement les techniques de recueil de données (entretiens oraux et écrits, portrait chinois, fiches d'auto-évaluation) car la recherche qualitative ne cherche pas à mesurer quantitativement mais à expliciter qualitativement des données. Pour conforter ces propos, Mucchielli (Mucchielli, 1991 : 91-92)[95] explique que :

> La méthode qualitative est une stratégie de recherche utilisant des techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'expliciter, en compréhension, un « fait humain ». [...] l'objet d'une recherche qualitative est donc un phénomène humain [...] le phénomène essentiel c'est que l'instrument de la recherche fait corps avec le chercheur, est entièrement intégré à sa personne.

La difficulté à surmonter, en tant que chercheur-praticien, est de porter un regard critique, transparent et distancié sur ses actions et le dispositif de l'APP*. La pertinence de la recherche-action intégrale est que le chercheur est en interaction constante avec le contexte observé, ce qui lui permet de mieux appréhender les problèmes de manière systémique. Etant sur le terrain quotidiennement, il est plus aisé d'étudier les problèmes. Cependant la difficulté réside à intervenir dans un système aussi complexe que la formation car tous les éléments qui la constituent sont inter-reliés entre eux. Le sens se constitue alors de l'APP* de Calais qui propose des activités vers les apprenants qui arrivent avec un Projet.
D'autre part en recourant à la « méthode qualitative », il convient de choisir les moments opportuns à analyser en faisant attention à ne pas ignorer certains phénomènes car cette méthode permet de collecter un grand nombre de données. La valeur de l'étude dépend donc de la qualité des données recueillies d'un point de vue informationnel-communicationnel. Il semble important de rappeler que le concept d'information est compris en tant que processus qui modifie l'état mental d'une personne, tandis que celui de communication est un échange permanent d'interactions et de messages entre des interlocuteurs pour résoudre certains problèmes d'une situation donnée.

Enfin ce qui a contribué au choix de l'approche qualitative, c'est sa souplesse : en effet, la construction de l'objet de recherche et de ses modes d'analyse s'effectue au fur et à mesure du recueil de données et peut ainsi être modifiée dans le temps. Les questionnements ne sont pas figés mais évoluent au cours des réflexions. En s'inscrivant dans une approche qualitative sur le terrain (*in vivo*), le chercheur est plus à même d'identifier les besoins informationnels des apprenants et de proposer des modèles de parcours de formation adaptés à chacun en fonction de son Projet.

2-1-4 Lien avec l'approche compréhensive

Pour mener à bien cette étude, il a fallu repérer la méthode de recherche susceptible d'éclaircir au mieux les différentes interrogations et se demander en quoi cette approche était pertinente dans le cadre de ce travail doctoral.
Une des bases de la posture théorique de cette recherche relève de l'approche compréhensive définie ainsi par Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 13)[96] :

> L'approche compréhensive postule la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs, parties prenantes d'une situation inter-humaine. Elle postule également la possibilité qu'a tout homme de

[95] Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF. pp.91-92.
[96] Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin / Collection U. p.13.

> pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs.

Au regard de cette définition, l'approche compréhensive se focalise sur l'humain comme acteur et atteste que chaque individu est singulier. La démarche est fortement en résonance avec les processus ascendants d'appropriation (Point de référence #1b). En recourant à l'étude de cas, le chercheur passe de l'inconnu pour aller vers le connu grâce aux discours déclarés des apprenants. Là encore, l'empathie et l'intuition interviennent car leur force est de comprendre le vécu de l'autre. Dans l'approche compréhensive, être à l'écoute et faire du sens sont essentiels. L'intérêt majeur de cette approche est de permettre de cerner le sens donné à la situation à laquelle les apprenants sont confrontés. Le chercheur se doit de mettre de côté, sans les renier, ses opinions personnelles afin de découvrir plus impartialement le monde de l'Autre. L'approche compréhensive se centre sur les propos des apprenants pour comprendre une partie de leur système de pensée.

Les entretiens qui ont été réalisés, et plus particulièrement les études de cas, s'inscrivent dans une optique compréhensive. Jean-Claude Kaufmann (Kaufmann, 2008 : 19-26)[97] affirme que dans un entretien compréhensif :

> L'enquêteur s'engage activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté. (...) Le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation. (...) La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont plus de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie.

Cette description résonne avec les modes d'élaboration du présent projet scientifique. En effet cette recherche a été construite à partir d'un dysfonctionnement constaté, celui du désintérêt des apprenants de se rendre en auto-formation au Centre de ressources de l'APP*. De ce fait, des enquêtes ont été menées. Après avoir établi une relation de confiance avec les apprenants, il a fallu déconstruire l'échange pour accéder à une « vérité » plus profonde de chaque individu. Le portrait chinois, avec ses différentes analogies (cf. Chapitre 6) a permis de dépasser le niveau superficiel de l'histoire de vie racontée en pénétrant dans le vécu de la personne plus en profondeur. Cette méthode tente de dévoiler un vécu caché derrière le masque des rôles sociaux en faisant ressortir les points forts et les contradictions apparentes dans les discours préalablement affichés. Michel Theron (Theron, 1991)[98] au cours de son livre « Comprendre la culture générale », évoque que la vie n'est pour beaucoup que ce jeu de miroirs et que le regard des autres constitue l'individu. Il ajoute que le problème n'est pas, en fait, de porter le masque social, mais de se confondre avec lui. Cette réflexion révèle combien il est essentiel de comprendre l'individu de l'intérieur pour comprendre par la suite ses démarches formatives dans ce contexte de recherche.

2-1-5 Passage à la recherche qualitative

Une question se pose maintenant : comment passer de la pensée qualitative à la recherche qualitative ? Il est proposé d'effectuer ce passage par une mise en théorie de la pensée qualitative. Cela suppose, cependant, que le concept de « théorie » soit compris comme un point d'observation qui peut impliquer un certain niveau d'empathie, voire d'implication, avec ce qui se passe sur la « scène » observée, sans pour autant se permettre de monter sur

[97] Kaufmann, J-C. (2008). *L'entretien compréhensif, l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, 2° édition refondue. pp.19-23-26.
[98] Theron, M. (1991). *Comprendre la culture générale*. Edition Ellipses.

cette scène. Ainsi, une théorie de recherche doit permettre au chercheur d'éclairer certains problèmes énoncés d'une réalité construite grâce à la mise en relation de concepts afin d'en faire ressortir des points pertinents et faire avancer la recherche.

Avec une théorie, il ne s'agit aucunement d'un assemblage de concepts pertinents de manière encyclopédique, mais de montrer quelle relation ils entretiennent entre eux et quelle productivité ils génèrent par rapport au but de la recherche. Dans ce travail, le phénomène singulier est celui du suivi pour aider des apprenants de l'APP* de Calais à prendre des décisions formatives lorsqu'ils se trouvent au centre de ressources et en auto-formation. Ce travail doctoral relève d'une démarche axiomatico-inductive. En effet après avoir constaté un dysfonctionnement au niveau de l'usage du Centre de ressources de l'APP*, (expérience vécue en tant que coordonnatrice) des observations ont été menées pour formuler des points de référence. Cette démarche a permis de construire une problématique en continuité avec l'activité de praticienne. De plus, la recherche ne s'est pas référée à un modèle pré-structuré au départ mais s'est fondée sur le recueil des données à la source, c'est-à-dire le vécu des apprenants en auto-formation. Cette démarche, propre aux méthodes qualitatives, a secondé un effort pour maintenir un regard distancié par rapport au terrain d'étude. Les points de référence correspondent aux axiomes de cette démarche. Explicités au cours de ce chapitre, les points de référence serviront de guide pour l'interprétation des données. Chaque point sera développé indépendamment, puis relié afin de leur donner sens. Enfin cette démarche semble appropriée pour analyser les verbatim des adultes recueillis lors des divers entretiens.

2-1-6 Enjeux pour les Sciences de l'Information et de la Communication

Dans cette partie, les concepts connexes d'information, de communication, de savoir, et de connaissance lors de la co-construction de parcours formatifs sont précisés dans leur interdépendance comme toile de fond essentielle pour donner sens à la posture théorique de la recherche et aux points de référence qui en découlent.

Avant de définir ces concepts clés, il est utile de rappeler ce que les sciences de l'information et de la communication recouvrent en se référant au site du CNU[99] (Conseil National des Universités), section 71 :

> Les études sur les notions d'information et de communication, sur leurs relations, sur la nature des phénomènes et des pratiques ainsi désignés, de même que les différentes approches scientifiques qui s'y appliquent. L'étude, d'une part, des processus, des productions et des usages de l'information et de la communication, d'autre part, de la conception et de la réception de celles-ci. Ainsi que l'étude des processus de médiation et de médiatisation.
> L'étude des acteurs, individuels et institutionnels, de l'information et de la communication, l'étude des professionnels (dont notamment les journalistes) et de leurs pratiques. L'étude de l'information, de son contenu, de ses systèmes sous l'angle des représentations, des significations ou des pratiques associées.

2-1-6-1 L'Informationnel

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au concept d'information, qui donne lieu à de nombreuses interprétations. Mais quelle est la définition qui se rapproche le plus de celle du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication et quelles sont les principales caractéristiques du phénomène de l'information en sciences humaines et

[99] Définition des Sciences de l'Information et de la Communication. [Accessible en ligne à : CP-CNU Section 71]. Consulté en janvier 2010.

sociales ? Pour montrer la polysémie de ce concept, Morin (Morin, 2005 : 35)[100] définit l'information comme « une notion nucléaire mais problématique. De là, toute son ambigüité : on ne peut presque rien en dire, mais on ne peut plus s'en passer ».

Très souvent le concept d'information est confondu avec celui de renseignements, de ressources, de données. Mais malgré son aspect protéiforme, toutes ces sciences lui attribuent un rôle essentiel dans le traitement et la résolution de problèmes. Composée du radical « forme » et du préfixe « in », qui exprime « un mouvement vers », l'information provient du latin « informare » « instruire, donner une forme ». C'est l'action d'informer. Mais que signifie « une forme » ? En allemand, selon le dictionnaire Larousse français-allemand, le mot *Gestalt* est traduit par « forme » ; d'où le verbe *gestalten* désignant « mettre en forme, donner une structure signifiante ». Cependant comme ce travail ne relève pas d'une recherche en psychologie, on retient essentiellement que la forme structure, et « configure ».

> La meilleure traduction anglaise de *Gestalt* est probablement *pattern*, mot qui désigne, comme *Gestalt*, une configuration identifiable, mais dont la signification (dénotative et connotative) est beaucoup plus riche et plus maniable (...) et qui désigne le modèle à partir duquel on peut produire et reproduire indéfiniment la même configuration (Escarpit, 1976 : 87)[101].

L'information est alors un processus systémique de mise en forme. Associer le concept d'information à une mise en forme revient à un des aspects de la démarche constructiviste de Mucchielli (Mucchielli, 2004 : 104)[102] dans la mesure où il affirme que l'informationnel fait partie du processus de connaissance : « en changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît. En changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même ». La connaissance est un des processus de sa propre construction. La théorie systémique de la *Gestalt* repose sur le fait que le corps et l'esprit sont liés et non disjoints et insiste sur l'importance des relations sujet-objet comme l'affirme Serge Ginger (Ginger, 1972 : 71)[103]: « l'aspect de l'objet dépend des besoins du sujet et inversement ». Cette forme est de fait intimement liée à la connaissance puisqu'elle fait partie de son processus. En effet, Jean-Michel Besnier (Besnier, 1996:25)[104] résume le concept de connaissance comme un acte d'intériorisation des informations construites lié à une « mise en relation d'un sujet et d'un objet au moyen d'une structure opératoire ». Cette « structure opératoire » ne serait-elle pas la mise en (-tion) « forme » des phénomènes (saillants) perçus, mise en forme propre au processus de l'in-form-ation ? Pour Useille (Useille, 2007 : 241)[105], l'information dépend de la manière dont les données sont correctement assemblées. Elle procède d'une dynamique diaphorique inscrite dans une temporalité d'un sujet. L'information correspond au processus de diaphorie, c'est-à-dire au processus de mise en relation et de différenciation. Alors que pour Georges Kelly (Kelly, 1955), les construits personnels s'échafaudent par l'observation de similitudes (logique analogique) conjointement reliées aux différenciations (logique diaphorique) face aux événements construits. L'intérêt de cette recherche est de confronter ces divers points de vue pour faire émerger celui promu dans cette thèse en lien avec sa problématique.

Le concept d'information fut notamment élaboré par Claude Shannon (Shannon, 1948), qui considérait l'information comme une quantité physique transmise par un canal et donnant lieu à une codification de l'état du monde par un émetteur pour être transmise à un récepteur

[100] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. France : Editions du Seuil / Points essais. p.35.
[101] Escarpit, R. (1976). *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette. p.87.
[102] Mucchielli, A. (2004). *Approche par la modélisation des relations*. Paris : Armand Colin. p.104.
[103] Ginger, S. (1994). *La gestalt, une thérapie*. Paris : Hommes et Groupes. 5° édition. p.71.
[104] Besnier, J-M. (1996). *Les théories de la connaissance*. Paris : PUF /Dominos, Flammarion. p.25.
[105] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis. p.241.

avec un minimum de « bruit ». Viviane Couzinet (Couzinet, 2006)[106] reprend Meyriat pour donner cette première définition du concept de l'information :

> L'information est le contenu cognitif du processus de communication, c'est une activité de deux (ou plusieurs esprits) qui communiquent entre eux, et le font d'ailleurs dans un environnement social dont les multiples composantes influencent les conditions de sa création, de sa transmission et de sa réception. L'information n'existe pas en tant que telle, elle n'existe que si elle est activement reçue, elle est au cœur de toutes les activités humaines, (...) c'est l'information qui produit une modification de l'état de connaissance de celui qui la reçoit.

Le point pertinent ici est que l'information ne peut donc pas se réduire à une simple transmission de connaissances, comme une brique qu'on met dans un seau, c'est un phénomène à construire ; elle n'existe que si elle est activement reçue. Elle intervient dans le traitement cognitif d'un message puisqu'elle modifie la connaissance du récepteur en relation avec le savoir de ce dernier. L'information est alors le résultat du traitement d'une situation par un individu dans un contexte social situé. Pour Bateson (Bateson, 1971/1972/1977 : 272), ce traitement est fondé sur une unité d'information comme une différence (exemple, une forme) qui produit une autre différence (exemple, un sens). L'information est une transformation de différence (*op cit.* 276)[107]. La médiation sémiotique (cf. Point de référence #2) peut s'opérer comme une différence qui précède « l'autre différence » plus transformative de l'être-intrapersonnel associable à l'élaboration du sens formatif, et ainsi par *extension à la construction de connaissance par co-émergence.*

L'apprenant, au Centre de ressources de l'APP*, est amené à exploiter l'information construite pour développer ses propres connaissances dans un contexte formatif et de savoir. La difficulté, cependant, pour l'apprenant est de repérer les ressources pertinentes pour l'élaboration de l'information menant au développement des connaissances appropriées. L'autre point intéressant de cette définition est que l'information produit une modification de l'état chez le récepteur. Cette idée rejoint une partie de la problématique de cette thèse qui pose la question suivante : de quelle manière le suivi modifie-t-il l'action de l'apprenant pour la transformer en une information ? Par contre, une objection est à émettre vis-à-vis de cette définition : lorsque Meyriat affirme que « l'information est une activité de deux (ou plusieurs esprits) qui communiquent entre eux », ne peut-on pas y voir une confusion malheureuse avec le concept de communication ?

Un collectif interdisciplinaire, composé de huit chercheurs, dont Mucchielli, Lamizet, Fondin (Mucchielli, Lamizet, Fondin, 1995 : 155)[108], propose la définition suivante de l'information :

> Elle constitue la forme la plus connue, la plus visible, des médiations qui organisent la communication dans l'espace public. [...] L'information est la médiation par laquelle un fait réel, qui, à ce titre, a fait ou pourrait faire l'objet de la perception individuelle de n'importe quel acteur, fait l'objet d'une diffusion auprès des autres acteurs de l'espace public, sous la forme d'un discours ou d'une image destiné à en rendre compte, à le décrire.

Le verbe « organiser » résonne avec la théorie de la gestalt puisque l'adulte met en forme des données pour aboutir à une certaine communication.

---

[106] Couzinet, V. (2006). « Les connaissances au regard des sciences de l'information et de la communication : sens et sujets dans l'inter-discipline ». [Accessible en ligne à : www.sdc2006.org/cdrom/contributions/Couzinet_SDC2006.pdf]. Consulté en mars 2010.

[107] Bateson, G. (1971/1972/1977). « La cybernétique du "soi" : une théorie de l'alcoolisme ».Vers une écologie de l'esprit. Tome 1. Editions du Seuil. p.263-297.

[108] Mucchielli, A. Lamizet, B. Fondin, H. (1995). *Introduction aux sciences de l'information et de la communication, les indispensables de l'information et de la communication.* Collection coordonnée par Denis BENOIT. Paris : les éditions d'organisation. p.155.

La pertinence de cette réflexion souligne l'importance du concept de médiation. La médiation correspond au moment où l'apprenant se construit une représentation de son parcours formatif.

Or, pour Le Coadic (Le Coadic, 2006 : 6)[109] :

> L'information est une connaissance inscrite (enregistrée) sous forme écrite (imprimée ou numérisée), orale ou audiovisuelle sur un support spatio-temporel. L'information comporte un élément de sens. C'est une signification transmise à un être conscient par le moyen d'un message inscrit sur un support : imprimé, signal électrique, onde sonore, etc. Cette inscription est faite grâce à un système de signes (le langage), le signe étant un élément du langage qui associe un signifiant à un signifié : signe alphabétique, mot, signe de ponctuation.

L'information est, donc, le signe d'une autre information. C'est une mise en forme par le moyen d'un code de transcription. Cette définition est un peu datée, car Le Coadic y présente l'information comme un objet et non comme un processus. Il met en avant la forme et le support matériel de l'information. Cependant la définition de Le Coadic ne met pas l'accent sur le fait que l'information est un construit du lecteur. La définition de Le Coadic ne s'oriente pas vers une vision où le « Document » serait perçu comme phénomène informationnel construit par le récepteur (Useille, 2007).

Terminons sur les différentes interprétations du concept d'information par les apports de la thèse de Philippe Useille (Useille, 2007 : 230) [110] qui s'adapte au point de vue de cette recherche :

> Dans une perspective formative, l'information est partie prenante dans la construction de l'expérience à partir du vécu indifférencié. Au premier abord, il est difficile de définir analytiquement l'information car ce terme désigne à la fois ce qui est communiqué (« quoi ») et la manière dont il est communiqué (« comment »).

Philippe Useille affirme que l'information participe à la construction de l'expérience à travers le « vécu indifférencié ». Comme l'information est quelque chose que l'apprenant se construit, elle peut alors contribuer à la construction de son expérience réfléchie, et plus particulièrement à l'aboutissement de son Projet. Mais comment aider l'apprenant à mettre en forme le vécu, c'est-à-dire à s'informer par le processus informationnel ?

Marcia Bates (Bates, 2005 11)[111] propose une synthèse des définitions attribuées à l'information. Elle en a retenu trois : l'information serait soit une connaissance, soit un processus d'in-formation (de l'esprit), soit une entité. Puis elle argumente en distinguant trois sortes d'information :

> – l'information 1 est définie comme un *pattern* d'organisation de matière et d'énergie ;
> – l'information 2 est définie comme un certain *pattern* d'organisation de matière et d'énergie auquel un être vivant accorde une signification (*a meaning for someone*) ;
> – la connaissance est définie comme de l'information dotée de signifiance et reliée à d'autres éléments de compréhension pour quelqu'un.

Le problème de cette démarche est qu'elle cloisonne les catégories d'information sans expliciter leur interdépendance. Mais de prime abord, le terme de « *pattern* » est très présent dans cette définition. Ici, le « *pattern* » désignerait un ensemble dépassant la somme des

[109] Le Coadic Y-F. (2006). *La science de l'information.* Paris : PUF, Que sais-je ?. 3° édition. p. 6.
[110] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif.* Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis. p.230.
[111] Bates, M. (2005). « Information et connaissance : une cadre évolutionniste pour la Science de l'information (*Information and knowledge: an evolutionary framework for information science*) », *Information Research,* 10(4). [Accessible en ligne à : http://informationr.net/ir/10-4/paper239.html#goo91]. Consulté en mars 2010.

parties et rejoint en partie la définition de forme (*Gestalt*) donnée plus haut. Le point de vue de Bates concernant l'information se situe dans le courant socio-constructiviste car, dans un premier temps, elle considère que les individus construisent (processus ascendant) et se souviennent des « *patterns* ». Dans un deuxième temps, la deuxième définition, Information 2, apparaît plus riche car elle y ajoute que la signification (processus descendant d'ordre social) prend toute son importance dans l'acte cognitif. Enfin, selon les propos de Bates, les savoirs (comme construction sociale) seraient situés dans l'information 2. Dès lors quand l'information 2 est liée aux acquis, il y a émergence de connaissances. La posture de Bates est intéressante car elle relie, de fait, le processus informationnel à l'approche socio-constructiviste (point de référence #1).

Comment maintenant comprendre le besoin « informationnel » et la recherche « d'information », et le concept d'information comme processus systémique ?

Pour Le Coadic (Le Coadic, 2006 : 41)[112], la connaissance du besoin d'information permet de comprendre pourquoi l'humain s'engage dans un processus de recherche d'information. Car le « besoin informationnel semblerait appartenir à la catégorie des besoins humains fondamentaux ».
Le processus de « recherche d'information » signifie que l'individu identifie les besoins d'information, puis choisit des outils pour réaliser la recherche pour après évaluer la pertinence de l'information construite (Le Coadic, 2006). Le besoin d'information engage l'apprenant dans une activité de questionnement et de recherche. Mais quelles sont les raisons qui le poussent dans un processus de recherche de construction d'information ? Quelle est la nature de ces informations ?

Un point de vue est de considérer l'activité de recherche d'informations comme un processus cognitif témoignant d'une absence ressentie de connaissances. Pour Tricot (Tricot, 2007 : 158)[113], la recherche d'information est la recherche d'une solution dans « une mémoire externe ».
Un individu qui apprend une langue est conscient qu'il a besoin d'information pour accomplir certaines tâches. C'est pourquoi il va co-construire avec le formateur son parcours d'apprentissage, avec une trame d'interrogations comme guide dans sa recherche d'information. Mais la première difficulté pour l'apprenant est de définir ses priorités à travers son point de départ pour entamer une prise de conscience des déficits de connaissances qu'il a en langue et pour être capable de les exprimer. Le concept d'incertitude intervient alors dès la première étape de la recherche d'information, lorsque l'individu s'interroge sur ses acquis (passé), ce qu'il souhaite réaliser (présent) par rapport à ses attentes et son Projet (futur).
De ce point de vue, le système de recherche d'information est composé de deux fonctionnalités, à savoir l'indexation et la recherche. Le terme de recherche d'informations a été introduit par Calvin Mooers (Mooers, 1959) sous le nom d' « *information retrieval* ». Or, l'idée de *retrieval* en anglais suggère aussi la notion d'extraction des données. Cette extraction évoque l'image d'un traitement et d'un assemblage réfléchi de plusieurs éléments qui produit une entité désirée, comme un processus d'extraction des essences des fleurs pour faire un parfum. Cette image souligne la nature construite et personnelle d'une élaboration par la recherche d'information. L'indexation est indispensable dans ce processus, dans la mesure où elle facilite l'accès et la mise à jour des informations, construites à travers ses classements et ses hiérarchisations. Ceci correspond à un point de référence important de cette thèse. Roger Pédauque (Pédauque, 2006 : 18)[114] a fait le constat que les informations arrivaient *a priori* sans hiérarchie. L'indexation est une des réponses possibles pour guider l'apprenant dans le choix de ses ressources. Le fait d'avoir

[112] Le Coadic, Y-F. (2006). *La science de l'information*. Paris : PUF, Que sais-je ? 3° édition. p. 41.
[113] Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin, Sup. p. 158.
[114] Pédauque, R. (2006). Document et modernités. [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/28/26/PDF/Pedauque3-V4.pdf]. p.18. Consulté en mars 2010.

répertorié les ressources susceptibles d'aider l'adulte à remédier à ses lacunes facilite et guide cet apprenant dans sa posture d'acteur-documentaliste. Cette indexation correspond à des outils de lecture qui favorisent à la fois la navigation et la recherche d'information.

L'idée de « parcours » dénote la notion de lien et de passage comme un chemin, trajet suivi pour aller d'un point à un autre ou aussi trajet semé d'obstacles qu'un cavalier doit faire parcourir à sa monture (Le *Petit Larousse*). Dans cette situation, le parcours sert à relier une intention, des objectifs et des ressources, en d'autres termes le Projet de l'apprenant avec le projet formatif dans le présent. Cette compréhension du « parcours » conduit à reprendre la figure d'Useille (Useille, 2007) du personnage qui traverse le passage de gué, chemin faisant.

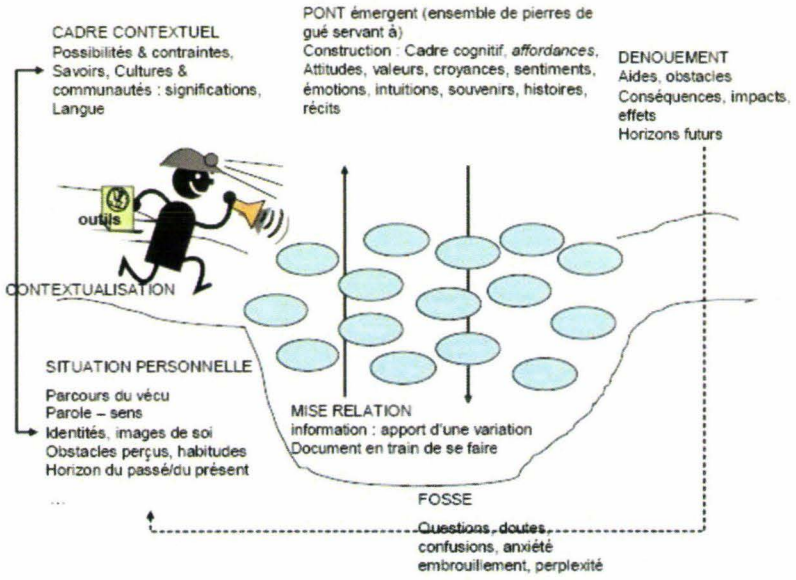


Schéma #9 : Un personnage traversant le passage de gué chemin faisant

Cette image métaphorique représente clairement le parcours d'apprentissage d'un apprenant : celui-ci se retrouve face à des choix pour construire son parcours. Elle met en relation la manière dont l'apprenant arrive avec un cadre conceptuel (une carte), muni d'acquis et d'outils, dans un dispositif de formation guidé par une boussole dans laquelle se trouve son parcours de formation (chemin).

En effet, l'apprenant en s'inscrivant à l'APP* de Calais arrive avec son passé social et scolaire. La coordonnatrice l'accueille en écoutant son Projet (intention et attente). Puis l'individu passe un test de positionnement. Ensuite la phase de régulation intervient durant une période déterminée en fonction des résultats du test. A la fin de cette durée, un bilan rétrospectif et prospectif est réalisé pour voir si l'objectif est atteint. Il s'agit d'un moment de réflexivité préalable à la recherche de l'information. Tous ces moments s'inscrivent dans la durée (entretien d'accueil avec l'apprenant, bilan intermédiaire, accompagnement dans la formation) ; et dans la personnalisation. Car, le parcours de formation suppose l'idée de différenciation et de progression individuelle. Un tel parcours cherche à « organiser » la temporalité (reliant le passé, le présent et le futur), les lieux (ressources humaines, sociales, technologiques), les moments de réflexivité (d'interrogations, de recherches et de distance critique pour réaliser un Projet), associés aux pratiques (actions dans le monde public) envisagées.
Le besoin d'information s'inscrit alors dans un échange communicationnel. Mais que signifie communicationnel ?

2-1-6-2 Le Communicationnel

Sachant que la problématique de ce travail concerne les processus informationnels et communicationnels créant du sens à travers le suivi formatif, il est nécessaire d'établir quel rapport ces deux concepts, information et communication, entretiennent. Bernard Miège (Miège, 2006 : 228)[115] constate que ces deux concepts sont souvent mis en opposition et propose alors de les appréhender en articulant, par exemple, le dispositif technique et la production des discours, ou encore la prise en compte du processus allant de la conception d'un artefact à son usage par les apprenants. Ainsi pour comprendre ce lien entre informationnel et communicationnel, il semble essentiel de recourir à plusieurs méthodologies permettant de les analyser conjointement.

Selon Mucchielli (Mucchielli, 2005 : 20)[116], les « faits de communication » représentent un processus transformant la situation et essayant de résoudre ses problèmes ». Dès lors la *communication, au sens étroit du terme, est un échange entre acteurs pour résoudre un* problème et c'est le contexte qui donne sens à cet échange. Ainsi une information peut prendre divers sens selon le moment et le contexte dans lesquels elle est transmise.

Ainsi pour comprendre ce point de référence dans le contexte des Sciences de l'Information et de la Communication, il est nécessaire de faire un tour d'horizon sommaire de modèles concurrents en communication. C'est ce que proposent les cinq modèles de la communication répertoriés par Mucchielli (Mucchielli, 2000)[117] :

- Communication-transmission d'information
- Communication-transaction
- Communication-participation
- Communication-expression d'un débat
- Communication-sémio-contextuelle de la communication-processus

Après avoir argumenté en faveur d'une posture sémio-contextuelle, ce choix sera confronté aux autres modèles en montrant en quoi il est le plus adapté à ce travail.

Pour Mucchielli (Mucchielli, 2000 : 32-156), la communication sémio-contextuelle de la communication-processus s'intéresse à :

> La construction des significations pour les acteurs. (...). La communication est donc à la fois un processus de transformation de contextes et la construction de sens. (...). C'est se demander ce qui se transforme, pour que le sens prenne corps ou évolue, lorsqu'une communication a lieu. L'action de communication s'inscrit dans une continuité.

Cette approche considère la communication comme une action sociale. Le sens d'une communication émerge d'un contexte donné. Cette théorie se situe dans l'approche compréhensive et affirme qu'une situation est par et pour des acteurs. Ceci rejoint la pensée qualitative étayée au début de ce chapitre. Le rôle des interactions est essentiel. Le contexte relationnel social se trouve alors à la base de toute communication. Le concept de Projet est pertinent dans cette théorie car si un adulte s'inscrit à l'APP* sans intention précise, il sera difficile d'une part de construire son parcours de formation et d'autre part de maintenir sa motivation (Cf. Point de référence #1b). Le concept de temporalité est important car si un individu prononce une phrase à un moment T dans un certain contexte et qu'il la prononce de nouveau à un autre moment, elle n'aura plus la même signification. Ainsi pour que

[115] Miège, B. (2006). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De Boeck / Médias Recherches. p.228.
[116] Mucchielli A. (2005). Pour une « approche communicationnelle » des TIC, CERIC. [Accessible en ligne à : http://infocom.univ-montp3.fr/pdfs/ArticleApproCommuTICPDF.pdf]. p.20. Consulté en février 2010.
[117] Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. Paris : Armand Colin. pp.32-156.

l'échange ait du sens, il doit être mis en relation avec les différents contextes dans lequel il se déroule. Le contexte participe alors à la construction de sens.

2-1-6-3 Le processus informationnel-communicationnel

Les quatre concepts de base, savoir, connaissance, information et communication, sont souvent juxtaposés sans être clairement reliés en cohérence théorique. A titre d'exemple en sciences humaines et sociales, le tableau de Beauvais (Beauvais, 2003)[118], ci-dessous, semble inutilement cloisonné, ignorant ainsi la relation entre les phénomènes. De plus, « extérieur et intérieur » n'ont pas réellement de sens en soi car ils se chevauchent, même si les pointillés peuvent signifier un passage de va et vient entre les catégories. Enfin l'aspect communicationnel est totalement inexistant. Le cas échéant, comment comprendre le processus et les émergences associés à ce va et vient ? La communication a-t-elle un rôle significatif dans ce va et vient ; et si c'est le cas, lequel ?

Information	Savoir	Connaissance
Extérieure au sujet	Intérieur-extérieur au sujet	Intérieure au sujet
Appartient aux autres	Appartient à soi	N'appartient qu'à soi
Domaine social	Domaine social	Domaine personnel
Transmissible	Transmissible	Non transmissible
Mesurable	Ponctuel	Non mesurable
Déplaçable	Connaissance "sur"	Non quantifiable
Quantifiable	Savoir épistémé	Résiste au temps
Stockable	Pas intégré à la totalité du sujet	Connaissance "de"
Classable	Non relié à la conscience du sujet	Savoir gnose
A signifier	Donne du pouvoir sur les autres	Intégrée à la totalité du sujet
	Signifiant	Reliée à la conscience du sujet
		Donne du pouvoir sur soi
		Signifiante

Tableau #3 : L'information – le savoir – la connaissance selon Beauvais

Mais qu'en est-il pour les autres chercheurs ? Quelle est la relation proposée entre savoir, information, connaissance et communication ?

Legrouss et Astolfi (Legrouss et Astolfi, 1992) définissent les trois concepts dans leur ouvrage *L'école pour apprendre* en s'appuyant sur l'approche des trois mondes de Popper. Pour eux, « l'information » est un ensemble de ressources extérieures au sujet, alors que les « connaissances » sont le résultat des expériences personnelles, et le « savoir » est le résultat d'une construction de sens par le sujet.

[118] Beauvais, M. (2003). *Savoirs-Enseignés, question (s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan.

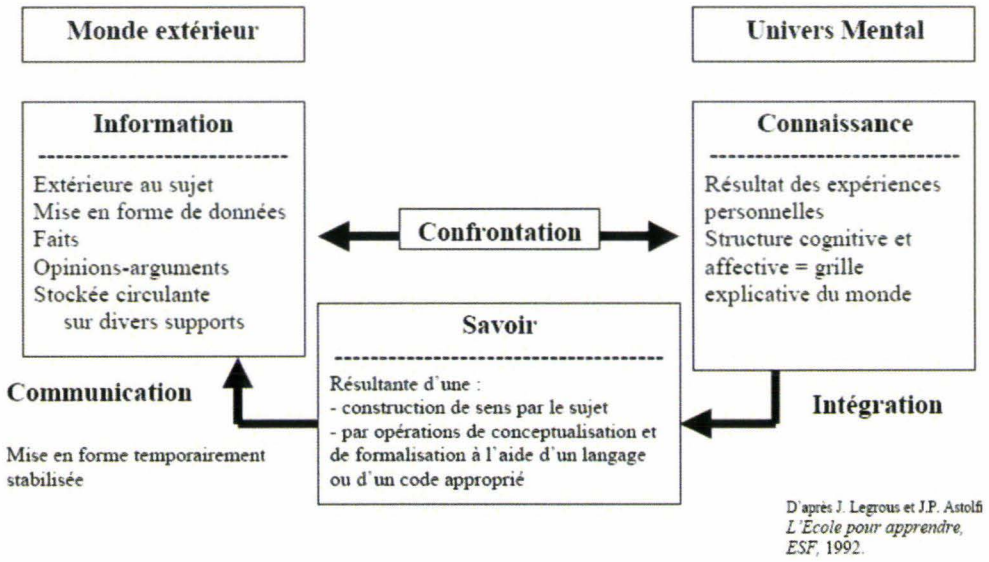


Schéma #10 : L'information – le savoir – la connaissance selon Legrouss et Astolfi[119]

Ce schéma semble un peu moins analytique que le précédent car les flèches montrent des liens. Le savoir se situe entre la connaissance et l'information. Par contre, l'adjectif « extérieur » est à nouveau mentionné.

Dans le contexte de ces travaux, le terme « information » pourrait être requalifié comme « sources » ou « ressources ». Les quatre flèches du schéma #10, en revanche, correspondraient plutôt à des éléments d'un processus informationnel plus globalisant. Car chacune des flèches implique une mise en forme des données dans des dimensions différenciables. La coordination entre confrontation, intégration, communication s'effectue avec le processus informationnel (« comment », (cf. Useille, 2007 : 230)), lequel fait aussi émerger l'information 2, c'est-à-dire un certain *pattern* d'organisation de matière et d'énergie auquel un être vivant accorde une signification (« quoi », (cf. Useille, 2007 : 230)).

Il semble opportun de proposer le concept « informationnel-communicationnel » comme émergence suite à une interaction complexe de l'information-comme-processus systémique, de la communication-comme-échange-solutionnant-un-problème, du savoir-comme-construction-sociale, et de la connaissance-comme-élaboration-singulière. On pourrait peut-être même encore aller plus loin en optant pour le concept de « communication centrée sur l'informationnel » au sens où « l'information serait considérée comme processus de mise en forme associé à l'acte communicatif ». Ceci implique de les mettre en relation par le tableau ci-dessous. On se propose ainsi de reprendre la figure de Legrouss et Astolfi en se le réappropriant par rapport aux objectifs de ce travail doctoral.

[119] Legrouss, J. et Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF. [Accessible en ligne à : savoirscdi.cndp.fr/pedago/problematique/tourron/InfConSav.pdf]. Consulté en janvier 2010.

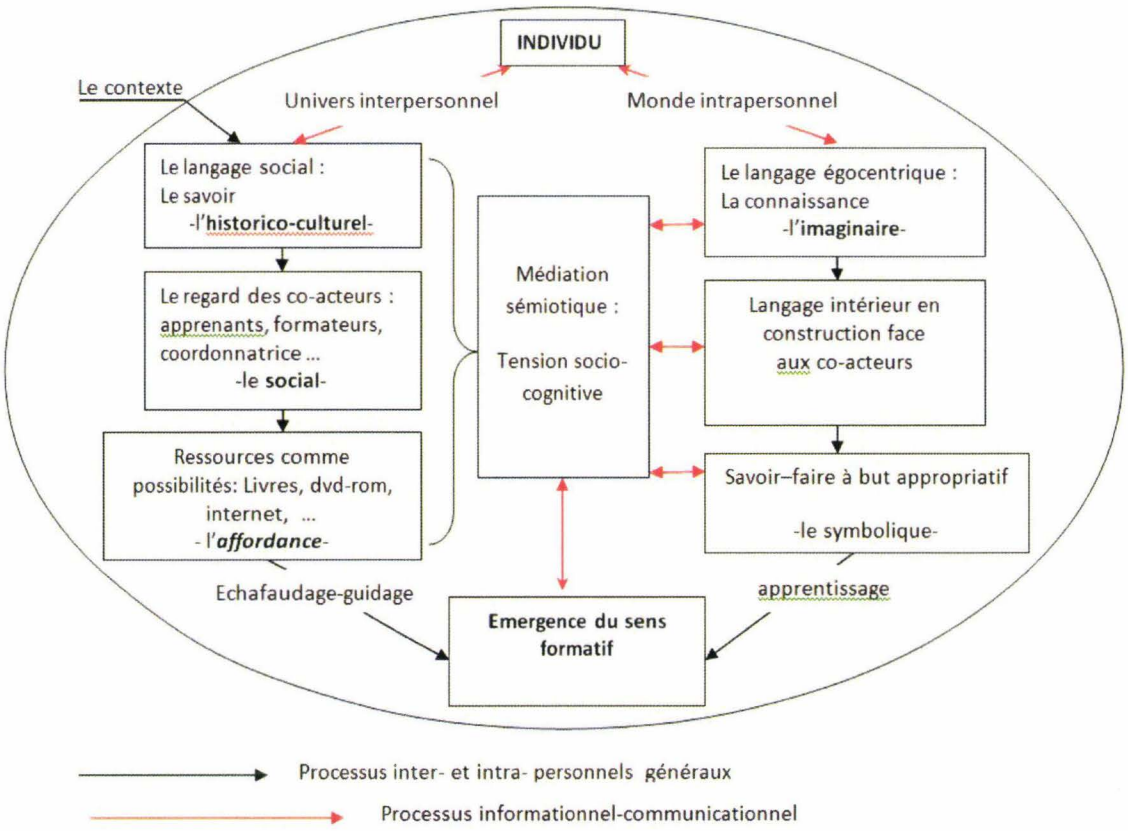


Schéma #11 : Le processus informationnel-communicationnel et le sens formatif

Pourquoi avons-nous opté pour un « univers » interpersonnel relié à un « monde » intrapersonnel de l'individu ? Dans cette figure, « l'univers » comprend des mondes multiples car chaque personne vit dans son propre « monde ». Cela est particulièrement pertinent dans cette recherche qui se focalise sur le processus socio-cognitif de l'apprentissage (non-spontané) d'une langue, comme langage social, et les outils que cela implique, en tant que médiation sémiotique. Cet univers interpersonnel est en tension avec le monde intrapersonnel, notamment avec la construction des connaissances et du langage égocentrique, tel qu'il est compris et explicité par Vygotski. La connaissance, d'ordre personnel, fait référence aux vécus émotionnels et existentiels. Tandis que le savoir, d'ordre public, permet la construction du sens formatif en rapport avec les exigences du contexte.

Le schéma ci-dessus présente trois niveaux de dynamiques dialogiques :

- Le premier niveau désigne le vécu indifférencié, celui du perçu sensoriel. Cela renvoie à la logique qui s'apparente au « *firstness* » de Peirce, c'est-à-dire que les individus n'ont pas de recul ; ils sont plongés dans un présent omniprésent. L'informationnel-communicationnel participe au recul nécessaire à la construction de l'expérience à partir d'un vécu indifférencié. Pour ce faire, le savoir, constitué par une communauté, est alors indispensable dans le processus d'élaboration des connaissances personnelles de l'individu. L'univers interpersonnel et le monde intrapersonnel sont donc dialogiquement liés.

- Le deuxième niveau se trouve du côté public, c'est-à-dire plutôt dans un *réel socialement construit*. Cela met en avant une certaine forme de mise à distance, un certain recul de l'individu face à l'autre et à son *Firstness*. Le langage intérieur, en tant que fonction verbale, se transforme en mode de « pensée » (pré-) conceptuelle.

Le regard de l'Autre constitue l'individu comme « personnage » ayant un rôle (une place) social vis-à-vis de ce dernier.

- Le troisième niveau est d'ordre *symbolique* au sens où il concerne l'appropriation personnalisée. La pensée se conceptualise, notamment au travers des signes.

Le cercle correspond au contexte qui cadre pour participer à la construction du sens (cf. Paillé et Mucchielli). Quant aux flèches, de couleur noire, elles indiquent le processus inter- et intra- personnel général dans lequel s'inscrit le processus informationnel-communicationnel (en flèche noire).

Ainsi, le savoir, la connaissance, l'information et la communication sont opérationnellement reliés entre eux comme processus (« comment ») et comme Information 2 (« émergence ayant une signification »). Si l'apprenant réussit à mettre en relation connaissance personnelle, savoir social et information, dans sa double dimension, il crée des conditions pour faire émerger le « sens formatif » par l'acte communicatif. Ceci constitue l'essence du « sens formatif ».
Ces dialogies (de Morin comme une co-dépendance entre les processus de complémentarité et d'antagonisme) pourraient être schématisées également par une pyramide comme suit :

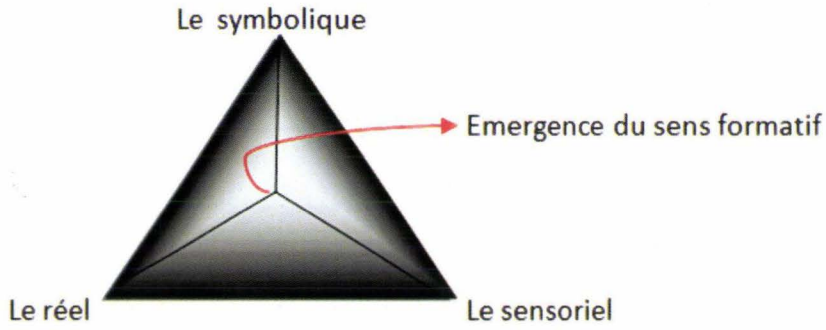


Schéma #12 : La pyramide du sens formatif

A été ajoutée à la pyramide à trois pôles l'émergence du sens formatif qui met en exergue le processus ascendant et descendant dialogique constituant le processus même de l'enseignement-apprentissage ; c'est-à-dire que l'adulte fait appel à ses connaissances spontanées et celles qu'il élabore pour créer du sens. En déclenchant le processus informationnel-communicationnel, l'apprenant relie les trois pôles pour faire émerger du sens, représenté par la flèche rouge au sommet comme émergence.

Après avoir dressé la toile de fond indispensable à comprendre la posture théorique, et les points de référence, le premier ensemble de points de référence étant réalisé, il est maintenant temps d'élaborer le second ensemble de points de référence relatif à la *médiation sémiotique*. Pour ce faire, le point d'entrée choisi est un examen de la théorie d'apprentissage des connaissances comme ce par quoi la médiation sémiotique acquiert du sens.

2-2 Le point de référence #2

En cohérence avec la posture socio-constructivisme de cette thèse, il est important de s'attarder sur le poids donné aux termes étroitement reliés à l'acte formatif, à savoir signes,

sens et significations. Comment l'apprenant peut-il accorder un sens aux systèmes de signes socialement élaborés et utilisés dans les échanges médiatisés avec le formateur ? Quel est le processus médiateur du sens qui transforme les processus inter- et intrapersonnels, l'un par rapport à l'autre ? Cela conduit inévitablement au domaine historiquement associé à la sémiotique, au sens large du terme. De quelle manière les apprenants attribuent-ils du sens au dispositif de suivi et comment les valorisent-ils ?

La sémiologie est la science qui étudie les signes et le système des signes. Ferdinand De Saussure[120] (De Saussure, 1916) fut le premier qui analysa la langue en tant que structure. Pour lui, un signe verbal est constitué de manière indissociable d'un « signifiant » (image acoustique) et d'un « signifié » (concept référent). Le signe n'a pas de caractère référentiel extra-linguistique, c'est-à-dire un rapport à un objet dans le monde public perçu. Par une logique diaphorique intra-linguistique, chaque signe n'est définissable que par sa différence par rapport aux autres signes verbaux. Le signe est ce que les autres ne sont pas. Ainsi la reconnaissance d'une signification (le rapport arbitraire entre le signifié et le signifiant) établit qu'une chose est différente de l'autre. L'ensemble forme un « système », plus tard nommé « structure » (Ducrot et Schaeffer, 1995 : 361)[121].

Pour Charles Sanders Peirce (Peirce, 1978)[122], la sémiotique est considérée comme l'étude du signe en rapport avec l'imaginaire et le réel. La signification est une émergence à partir du signe (ou *repraesentamen*), de l'interprétant (le code qui permet la mise en œuvre de l'interprétation), et de l'objet référent. La signification n'appartient donc pas à l'objet en soi mais plutôt à la temporalité (temps vécu) du regard introduit par le temps de l'énonciation du signe. Or, la conscience de cette temporalité du regard sur soi et sur le monde, joue un rôle capital dans le parcours formatif, notamment dans l'(auto)évaluation de l'apprenant par rapport aux objectifs fixés.
A la différence du signe dyadique de Saussure, le signe de Peirce est triadique. L'objet est ce à quoi le signe fait référence. L'interprétant sert de médiation entre le signe et son objet. Enfin le *representatem* est l'image physique du signe. Daniel Bougnoux (Bougnoux, 1998 : 31)[123] reprend la pensée de Peirce qui proposa le triangle sémiotique pour qualifier le processus informationnel : « le rapport de sémiose désigne une action, ou une influence, qui est, ou qui suppose, la coopération de trois sujets, tels que le signe, son objet et son interprétant ». Pour lui, le signe peircien s'ouvre vers le contexte.

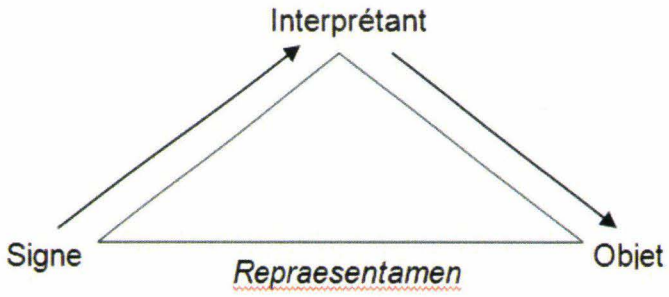


Schéma #13 : Le triangle sémiotique de Peirce

Mais de quelle manière le suivi constitue-t-il une aide pour l'activité socio-cognitive de l'apprenant ?

[120] De Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Broché, Edition Payot.
[121] Ducrot, O. et Schaeffer, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil. p.361.
[122] Peirce, Ch. (1978). *Ecrits sur le signe*. Rassemblés, traduits et commentés par Gérald Dededalle. Paris : Seuil.
[123] Bougnoux, D. (1998). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : Editions La découverte. p.31.

2-2-1 Le signe, le sens et la signification

Il faut faire d'emblée la distinction entre sens et signification. Et pour mieux les discerner, on peut remonter au IV° siècle aux travaux fondateurs d'Augustin d'Hippone qui a mené une réflexion sur l'étude du langage dans son œuvre *Le maître* et qui s'interroge sur le concept de signe. Augustin réfléchit sur la relation interlocutive dans l'acte d'apprentissage et en conclut que ce n'est pas parce que nous partageons des signes que nous communiquons. Tout au long de son dialogue, Augustin Hippone (Hippone, 2002 : 70)[124] démontre que rien ne s'enseigne sans les signes car enseigner c'est « *montrer par signes* ». Et paradoxalement les signes que sont les mots ne nous apprennent rien : « au moyen des signes appelés mots, nous n'apprenons rien, car comme je l'ai dit, la valeur du mot, c'est-à-dire la signification cachée dans le son de voix, nous l'apprenons quand la chose signifiée est déjà connue ».

Après ce rapide survol du signe, Jean-Marie Barbier (Barbier, 2000 : 69-71)[125] propose de définir le sens comme suit :

> Le sens est donc une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures. La construction de sens mobilise les expériences antérieures appelées représentations finalisantes (désirables pour le sujet). La construction de sens comporte une mise en relation entre les images de soi comme sujet agissant correspondant aux expériences antérieures et nouvelles.

Et François Rastier (Rastier, 2000 : 20)[126] le définit ainsi : « Le sens n'est plus fixé par un codage préalable qui associerait strictement un signifiant et un signifié : il est le produit des parcours qui discrétisent et unissent des signifiés entre eux, en passant par des signifiants ». Mais deux articles de Rastier (Rastier, 2003)[127] viennent enrichir cette définition : l'un s'intitule « de la signification au sens » et l'autre « problématique du signe et du texte ». Ces textes confrontent tout au long de la réflexion le couple « signification / sens » sur le plan linguistique.

Pour Rastier, les chercheurs en sciences du langage auraient attribué deux préconceptions au langage : la première serait le moyen de représentation et définirait « le sens comme une relation entre le sujet et l'objet » ; alors que la deuxième serait le « moyen de communication » qui associerait le sens comme « une relation entre sujets ». Rastier les appelle respectivement « problématique du signe » et « problématique du texte ». Il précise qu'il convient d'attribuer la signification aux signes et le sens aux textes. Dès lors le signe se distingue du texte : en effet la signification est le résultat d'un processus de décontextualisation tandis que le sens est imbriqué dans un contexte. Le sens n'est plus une donnée immédiate mais se construit en interaction entre le texte et les acteurs.

Barbier (Barbier, 2000 : 72-74)[128], ajoute que :

> La signification présente plusieurs caractères : elle est fondée sur une interaction sociale, c'est une adresse à autrui. Elle implique la présence de signes qui sont susceptibles d'être reconnus comme tels par d'autres individus. Pour Peirce, « un signe ou représentation s'adresse à quelqu'un » (l'interprétant). Elle est définie comme l'intention spécifique qui accompagne le sujet qui s'y engage, un procès de mobilisation de signes.

---

[124] Hippone, A. (2002). *Le maître, De Magistro*. Langres : Klincksieck / Philosophie de l'éducation. p.70.
[125] Barbier, J-M. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, Education et formation. pp. 69-71.
[126] Rastier, F. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, Education et formation. p.20.
[127] Rastier, F. (2003). « De la signification au sens et problématique du signe ». [Accessible en ligne à : www.revue-texto.net/.../**Rastier/Rastier**_Semiotique-ontologie.html]. Consulté en février 2010.
[128] Barbier, J-M. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, Education et formation. pp.72-74.

Ainsi, le sens se définirait plus comme le rapport à soi et la signification désignerait plutôt l'interaction sociale. Pour Barbier, il faut envisager les parcours de formation en tant que construction de sens. Pour lui, des relations se créent dans n'importe quelle situation et font émerger du sens. Cette recherche analyse les rapports qui s'établissent entre les apprenants mais aussi entre formateur et apprenant pour comprendre la construction de sens en auto-formation. Puis elle essaie de saisir dans sa complexité le rapport qu'ont les acteurs dans ces dispositifs d'observation ; dispositif hybride pour l'*Open University* alliant le présentiel et la distance, dispositif d'autoformation pour l'APP*, au travers des concepts de « sens » et « signification ».

Pour communiquer, il faut faire un travail sur le sens des signes entre interlocuteurs (dans la relation éducative). L'enseignant ne transmet pas la connaissance mais il doit l'éveiller chez l'apprenant. Celui-ci doit être actif et responsable de sa formation. L'apprenant doit s'approprier de nombreux signes pour accéder à la connaissance « vraie ».

La mise en relation, évoquée par Barbier, fait écho au point de vue de Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2008 : 34)[129] qui affirment que le sens émerge d'une mise en relation. L'activité de l'esprit humain est de mettre les éléments en relation et ce dans un contexte donné. Le sens naît alors de cette confrontation. Dans cette expérience, le sens provient de la mise en relation des divers éléments constitutifs et plus globalement du dispositif. Cette émergence est orientée par le Projet (intentions, attentes construites) des adultes.

2-2-1-1 La médiation sémiotique

Vu que la médiation et l'accompagnement s'inscrivent dans une épistémologie socioconstructiviste de Vygotski et Bruner, elle reconnaît aux variables sociales et culturelles un rôle structurant dans le développement intellectuel, et plus personnel, de l'apprenant. Celui-ci ne se produit pas dans l'isolement mais en lien avec le contexte social, culturel et économique. Ceci conduit à avancer le second point de référence général :

> **Médiation sémiotique**. Vu que l'apprentissage précède le développement de l'individu, la médiation entraîne la mise en œuvre de la réflexivité (voir Point de référence 1a), du Projet (voir Point de référence 1b) et de l'informationnel-communicationnel à travers un système de signes et de conventions sociales. Ce faisant, elle participe à l'élaboration du sens formatif au moyen de la médiation sémiotique (Point de référence #2).

Qu'en est-il pour la fonction informationnelle-communicationnelle associée à l'accompagnement de l'apprenant, notamment lorsque ce dernier se trouve en APP* ? Pour des raisons de clarté, il semble utile de comprendre le terme d'accompagnement de la manière suivante définie par Maëla Paul (Paul, 2004 : 305-309)[130] :

> On sait qu'accompagner est ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel. [...] l'accompagnement apparaît l'outil approprié pour naviguer dans un environnement spatial et temporel placé sous le sceau de l'incertitude, pour conjoindre des données jusqu'alors considérées isolément, pour se mouvoir dans les contradictions. [...] accompagner est le verbe utilisé pour dire que cette double visée d'autonomisation et de socialisation s'effectue désormais dans le cadre d'un rapport à autrui, en situation professionnelle, à partir d'une dimension relationnelle consentie, sur la base d'une individualisation.

Le rôle du formateur au Centre de ressources de l'APP* de Calais est d'apporter une forme de conseil à l'apprenant, c'est-à-dire un suivi qui lui permette une meilleure organisation et gestion de son parcours de formation. Il a également pour mission de conduire l'adulte à

[129] Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p.34.
[130] Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'harmattan. pp. 305-309.

évaluer objectivement son travail *via* une médiation adaptée. Ce dispositif consiste en une transformation des postures qui s'appuie sur le processus informationnel-communicationnel. Cette réflexion permet d'afficher un point de référence subsidiaire suivant :

> ***Informationnel-communicationnel*** : Il consiste en un échange social, conduit selon un code et des normes partagés, qui transforme une situation en essayant de résoudre des problèmes identifiés par un processus informationnel-communicationnel (Point de référence #2a).

De là suit un dernier point de référence subsidiaire qui peut être proposé comme élément saillant de la posture théorique de la thèse, c'est-à-dire :

> ***Documentarisation*** : Le processus de médiation sémiotique crée des conditions qui permettent à l'apprenant de relier les éléments épars à travers l'inscription et l'interprétation des traces du sens construit, de manière à favoriser une mise en document (chose « qui enseigne ») à caractère informationnel-communicationnel (Point de référence #2b).

2-2-2 L'ingénierie des conditions d'appropriation des connaissances

Avant de s'intéresser aux conditions d'appropriation des connaissances, il convient de définir le terme « ingénierie », essentiellement du point de vue de l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.
L'ingénierie a remplacé le mot *engineering* dans le vocabulaire de la langue française, selon le dictionnaire *Lexis Larousse* (2002). Il s'agit d'une démarche qui consiste à réfléchir sur l'organisation pédagogique, administrative et financière d'une structure éducative. L'ingénierie de formation désigne toutes les activités réalisées sur des processus socio-économiques en vue d'optimiser un dispositif de formation. Théorie et pratique deviennent alors liées.

Guy Le Boterf (Le Boterf, 2002)[131] explicite que l'ingénierie de formation est :

> L'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unités de production, bâtiment, équipement...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité.

Plusieurs étapes constituent l'ingénierie de formation. Tout d'abord l'analyse du besoin : en effet l'ingénierie de formation doit permettre d'améliorer le système et / ou de développer un projet répondant à des besoins bien identifiés. Dans cette expérience, il a été question d'améliorer la fréquentation du Centre de ressources par les apprenants en vue de l'optimiser et de montrer l'intérêt de travailler en auto-formation en plus des cours en présentiel. Puis la conception du nouveau dispositif : grâce à un cahier des charges qui aura été élaboré en amont, des phases de travail seront énumérées. Le Cahier des charges existant des APP* (2005 : 29 – 34)[132] a servi d'appui pour concevoir la mise en place du suivi au Centre de ressources. Il indique :

> Le centre de ressources pédagogiques permet aux personnes d'accéder, avec la médiation du formateur, aux contenus nécessaires à l'atteinte des objectifs prévus dans le contrat pédagogique personnel. Le dispositif de l'auto-formation accompagnée permet l'autonomisation progressive des apprenants. La décentration pédagogique caractéristique de

[131] Le Boterf, G. (2002). « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international ». [Accessible en ligne à : www.agropolis.fr/formation/pdf/Ragot2_MAE_MAAPAR_2002.pdf]. Consulté en février 2010.
[132] Le Cahier des charges des APP*. (2005). Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. pp.29-34

> l'autoformation accompagnée nécessite un accompagnement, individuel et collectif, par « un facilitateur ».

Pour cette recherche, les trois situations de formation pourraient être analysées, à savoir :

- le niveau macro du système : il concerne le cadre politique et administratif de la structure (règlements, appels d'offre ...) ; il s'agit, entre autres, du GRETA*
- le niveau méso : l'organisme de formation, l'APP* = le dispositif
- le niveau micro : il correspond aux apprenants (public d'adultes), aux formateurs, et donc à l'activité pédagogique.

Mais pour des raisons d'économie en lien avec la problématique de recherche, seul le niveau micro-système fera l'objet d'une étude fine.

L'ingénierie de formation repose sur l'analyse des contenus, la scénarisation pédagogique, le choix des ressources et des services pour pouvoir dispenser une formation.
Le cahier des charges des APP* définit une caractéristique essentielle de ce centre : celle de la personnalisation de la formation. Sur le plan administratif, l'accueil des apprenants, qui sont sortis du système scolaire, est permanent. Ceux-ci peuvent bénéficier de la formation à tout moment car il s'agit d'entrées et sorties permanentes. Sur le plan pédagogique, aucun diplôme n'est exigé pour entrer en APP*.

Une réponse à ce questionnement doit prendre en compte l'importance d'offrir à l'adulte un parcours transformatif en rapport avec son projet professionnel. Ce parcours de développement de l'adulte subit des variations de haut et de bas, aussi bien psychologiques que physiques, qu'il est essentiel de prendre en compte dans l'ingénierie de formation et pédagogique. Abraham Pain (Pain, 2003 : 38)[133], reprend la définition de l'AFNOR (*Association Française de Normalisation*) pour qualifier l'ingénierie de formation :

> Ensemble de démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation.

L'analyse des besoins de formation apparaît comme essentielle dans l'ingénierie de formation, car sans la prise en compte des besoins de l'adulte, l'atteinte de l'objectif ne peut pas être efficacement réalisée, tout au moins, pour ce dernier. Par ailleurs, les concepteurs d'un dispositif ont pour but de créer des conditions favorables à l'apprentissage de façon à satisfaire la demande de l'individu et du prescripteur, s'il existe. En effet, en concevant les APP*, les ingénieurs de la formation ont souhaité rompre avec la situation traditionnelle « scolaire » (dans le modèle pédagogique traditionnel, le professeur endosse le rôle actif car il décide de quelle manière et quand les élèves apprennent ; ce qui induit que ces derniers sont passifs et subissent la formation) et donner une image plus adaptée aux adultes comme co-acteurs dans leurs parcours formatifs. Par exemple, au lieu de parler de cours, nous (les coordonnateurs des APP*) parlons d'ateliers (le « A » de l'APP*). De plus, ce sont plutôt des formateurs permanents du GRETA* et non des enseignants de lycée ou de collège qui dispensent les formations. Ces formateurs ont donc une pédagogie adaptée aux adultes en reprise d'étude avec un Projet à construire et réaliser. L'équipe pédagogique de l'APP* est composée de douze permanents et de six enseignants de l'Education nationale. Selon le dictionnaire de la langue française, *Lexis Larousse*, le formateur est celui qui a « pour rôle de former[134] ». La pertinence de cette définition est qu'elle rejoint l'étymologie latine du concept d'information « action de former ». Dès lors le formateur ne transmet plus directement le savoir mais cherche à aider l'apprenant à donner forme à l'esprit face aux données entrantes en relation aux acquis déjà appropriés. Les enseignants de formation initiale interviennent à

[133] Pain, A. (2003). *L'ingénierie de formation, Etat des lieux, Défi-formation*. Paris : L'Harmattan. p.38.
[134] (2002). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Lexis Larousse. p.774.

l'APP* uniquement en heures supplémentaires sur des domaines de formation particuliers, comme le perfectionnement en comptabilité, via des logiciels tels que « SAGE ou Ciel Paye ». Ce ne sont que quelques heures qu'ils effectuent hebdomairement (trois heures) si l'atelier est maintenu à l'année, sinon ce sont des modules ponctuels sur des formations courtes, comme l'atelier de biologie pour des concours spécifiques. Contrairement aux formateurs qui sont habitués à un public d'adultes, les enseignants ont généralement des adolescents, voire des jeunes adultes, d'où le nombre moins important d'enseignants de formation initiale à l'APP*. Enfin ils ne participent, pour ainsi dire, jamais aux réunions pédagogiques de l'APP* puisque leur intervention est sommaire et n'ont pas le même rapport avec les apprenants que les formateurs qui eux les côtoient plus régulièrement.

Après avoir montré la pertinence de l'ingénierie de formation pour des adultes en reprise d'étude, qu'en est-il de l'ingénierie pédagogique qui en découle ?

Pain (Pain, 2003 : 39)[135] cite Philippe Caspar pour définir l'ingénierie pédagogique comme une activité essentiellement humaine. L'ingénierie pédagogique est une œuvre de l'esprit qui se révèle et se valide dans l'action. C'est ce qui fait sa difficulté ; c'est aussi ce qui en fait toute la richesse.

L'ingénierie pédagogique se situe dans l'approche compréhensive avec une épistémologie socio-constructiviste car mon rôle, dans ce travail, était de résoudre le problème lié au dysfonctionnement du Centre de ressources de l'APP* de Calais. J'ai donc commencé par étudier ce refus apparent d'aller au Centre de ressources de la part des apprenants avant même de proposer un artefact pour enrayer ce problème. Or, l'ingénierie pédagogique soulève la question de l'identification et de la satisfaction des besoins d'apprentissage (*learning needs*) et des besoins informationnels (*informational needs*) par rapport au cadre (le champ du possible) donné de l'ingénierie de formation.

Ingénierie et co-construction des parcours formatifs entre l'apprenant et la coordonnatrice
Dans un premier temps, la notion de *parcours de formation* est reconnue officiellement dans la réglementation de la formation depuis la circulaire du 14 novembre 2006. Celle-ci stipule que les « parcours individuels de formation » sont ceux dans lesquels une personne participe consécutivement à différentes séquences, même si ces séquences ne sont pas toutes assimilables en elles-mêmes à des actions de formations. Il peut en effet s'agir, par exemple, d'une séquence de tests de niveau (Wemaere, 2007 : 89)[136]. Le parcours de formation désigne l'ensemble des actions de formation ou modules de formation que doit suivre l'apprenant.
Dans un second temps, le terme « parcours » a pour synonyme « chemin, trajet ». D'après le dictionnaire Le petit Larousse, le parcours signifie *«1) Chemin, trajet suivi pour aller d'un point à un autre. 2) trajet semé d'obstacles qu'un cavalier doit faire parcourir à sa monture ».* Cette définition d'usage nous a conduits à reprendre la figure d'Useille du personnage qui traverse le passage de gué, chemin faisant (cf. section 2-1-5-1, schéma #9). Cette image métaphorique représente clairement le parcours d'apprentissage d'un apprenant : celui-ci se retrouve face à des choix pour construire son parcours.

Par ailleurs cette image faisait écho au pont qui se trouve sur les blocs-notes que nous offrons à tous les apprenants qui viennent en formation à l'APP* de Calais.

[135] Pain, A. (2003). *L'ingénierie de formation, Etat des lieux*. Paris : L'Harmattan / Défi-formation. p.39.
[136] Wemaere, J. (2007). *Les 100 mots de la formation*. Paris : PUF. p.89.

Schéma #14 : La page de garde du bloc-notes du GRETA* des Terres d'Opale

La personne à l'initiative de cette image a voulu symboliser la fusion entre les deux GRETA* (Calais et Boulogne). Et le pont crée cette reliance. De plus, comme l'APP* a dispensé de nombreuses formations aux ouvriers lors de la construction du Tunnel sous la Manche, il m'a avoué que cette image lui faisait penser à une clé de voute.

En anglais, « *path* », parcours, évoque plutôt l'idée de ce qui relie. Le parcours formatif se situe alors dans une démarche constructiviste et se définit ainsi :

> *C'est une somme de moyens pédagogiques, chiffrés en heures, en jour, en fonction d'une cible et d'objectifs clairs, destinés à accroître les compétences d'une population donnée, soit pour faciliter son adaptation à un contexte dynamique, soit pour la faire évoluer quantitativement ou qualitativement* [137].

Le parcours formatif est donc l'antonyme de parcours programmé. C'est la voie vers la personnalisation de la formation.
Pour résumé, je construis un parcours formatif en « organisant » la *temporalité* (reliant le passé, le présent et le futur vécus), les *lieux* (espace vécu contenant ressources humaines, sociales, technologiques), les moments de *réflexivité* (distance critique pour réaliser un Projet), associés à mes *pratiques* (action sociale influencée par les normes d'un groupe). L'apprentissage relève d'un parcours construit, le tout s'inscrivant dans un Projet.

Le parcours de formation de chaque apprenant se compose d'étapes, qui ont été préalablement proposées suite au test de positionnement et en adéquation avec les compétences identifiées de l'apprenant. J'ai également consulté plusieurs tables des matières de méthodes FLE* et lu attentivement le référentiel de *Cadre Européen des langues* pour créer chaque parcours « d'apprentissage linguistique ». Chaque étape est décrite de la manière suivante : titre du point à étudier, contenu (ressources = exercices, pages, …). (cf. annexe 15). Cependant il est à préciser que ce ne sont que des propositions car l'apprenant pouvait aller chercher les aides dans d'autres ressources s'il le souhaitait. Pour chaque contenu correspond un choix de ressources adaptées à chacun. En proposant plusieurs ressources possibles par point de grammaire, ou autres, nous souhaitions laisser une part de liberté dans une optique de prise en charge progressive, concept clé de la

[137] Définition du parcours formatif. [Accessible en ligne à : http://www.ressources-humaines.net/contenu.php?id=99]. Consulté en mars 2010.

formation, à l'apprenant dans la réalisation de son parcours à condition que celui-ci s'interroge aussi sur sa manière d'apprendre, le sens construit, et, par exemple, la pertinence de son « style » (préférences) cognitif (Labour, 1998). Mais est-ce une démarche qui risque de perturber l'apprenant au sens qu'il va tout faire sans y trouver les ressources nécessaires, ou est-ce le contraindre à sélectionner la ressource avec laquelle il pourra satisfaire son besoin de formation, en d'autres termes le conduire à la recherche des ressources sans arrêt au détriment d'effectuer la tâche de départ ?

Les adultes étant surinformés, il a fallu par ailleurs donner aux apprenants les moyens et les ressources nécessaires à la recherche des ressources, celles dont ils avaient véritablement besoin. Nous avons donc sélectionné des documents « primaires », c'est-à-dire des documents originaux, à travers lesquels l'apprenant avait comme mission de rechercher des ressources pour satisfaire ses besoins informationnels.

L'une des séances portait sur un parcours FLE* élaboré par l'académie d'Aix – Marseille[138]. Nous avons opté pour cette démarche afin de voir si l'apprenant percevait les mêmes saillances que l'intention déclarée de l'auteur du document primaire ; c'est-à-dire est-ce que les connaissances qu'il a acquises correspondent à ce que souhaite l'auteur du document primaire, ce qu'Umberto Eco nomme le *Modèle auteur* (Useille, 2007).
Dans le Centre de ressources, les ressources (exemple dossier d'exercices) pédagogiques sont classées en fonction de la matière. Afin de faciliter l'accès aux ressources, la personne animatrice du centre a créé des fichiers et des catalogues afin de présenter les matériels et d'informer les apprenants sur l'ensemble des ressources pédagogiques. De plus, la plupart des ressources ont une fonction auto évaluative puisque tous les exercices ont une correction. Dans ce cas précis, l'accompagnement est inclus automatiquement dans la ressource.

Pour le public FLE*, les apprenants ont la possibilité de travailler hors-ligne avec des ressources mises à leur disposition dans ce centre, comme des Cd-rom « *Rosetta Stone* », DVD-rom « *tell me more* », livres, ou peuvent choisir de s'entraîner en ligne sur le site « *Forum* ». Notons que ces types de logiciels sont en quelque sorte en contradiction avec une approche constructiviste car les activités se veulent plutôt fermées et directives. En conclusion, le parcours offre à l'apprenant un cadre et une progression pédagogique qui peut être modifiée à tout moment en fonction des résultats obtenus ou à la demande de l'apprenant.
Afin de visualiser au mieux la notion de parcours, nous avons repris la figure qui a été créée lors d'un travail collectif de lecture et de transformation par l'équipe QUALICCOS (*Qualité de l'Information, de la Connaissance et des Communications dans les Organisations et les Sociétés*) du *Laboratoire des Sciences de la Communication* de l'UVHC (Useille, 2007)[139]. Le personnage (l'apprenant), ci-dessous, se trouve confronté à plusieurs « pierres » (choix de ressources) pour pouvoir accéder de l'autre côté de la « rive » (accomplir ses objectifs déclarés) ce qui illustre bien le parcours de formation de nos stagiaires. Ceux-ci arrivent avec un vécu (le casque, la lampe, la valise, ...) et un Projet. Mais pour le réaliser, ils doivent suivre un parcours de formation (traverser le guet en choisissant les pierres appropriées avec des étapes à effectuer en fonction de diverses ressources. C'est à ce moment qu'ils doivent prendre des décisions concernant leur apprentissage. Il s'agit du comportement informationnel c'est-à-dire le processus par lequel l'apprenant va s'informer pour donner sens à ses activités. En quoi le parcours de formation va conduire l'apprenant à changer ses habitudes, ses pratiques en vue d'une meilleure construction de connaissances ?

[138] Parcours FLE. [Accessible en ligne à : www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/docped**fle**.html]. Consulté en janvier 2010.
[139] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif.* Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis . p.241.

En regardant le schéma #9 du personnage traversant le gué (Useille, 2007, cf. schéma #9 plus haut), l'apprenant se trouve confronté à plusieurs solutions pour atteindre l'autre côté de la rive. Pour ce faire, la première séance en autoformation a consisté en une présentation générale du centre de ressources (fonctionnement, organisation). Puis j'ai présenté le groupe à l'animatrice du centre de ressources de façon à faciliter les rapports. Enfin j'ai détaillé les ressources avec lesquelles ils pourraient travailler. Mon rôle était de montrer à ces stagiaires que les ressources mises à leur disposition sont de véritables aides pour construire leurs connaissances. Il faut ainsi familiariser les personnes avec ces ressources afin de leur apprendre à rechercher des données porteuses du processus informationnel. Et l'expérience a pu débuter.
A la vue du schéma #9, l'apprenant peut tout d'abord décider de sauter sur toutes les pierres. Mais il risque, dans ce cas, de revenir sur ses pas car les pierres ne sont pas disposées ni pour faciliter le passage ni graduellement. Il s'agit du hasard de la nature. Si nous adaptons cette image à une situation d'enseignement-apprentissage, de nombreuses similitudes peuvent émerger. En effet, imaginons que les pierres représentent tous les exercices d'un manuel : si l'apprenant décide de tous les réaliser, il va forcément refaire des exercices portant sur le même contenu mais présentés différemment.

Il peut également choisir d'aller le plus rapidement possible en franchissant les pierres qui se présentent à lui sans réfléchir. Mais dans ce cas, il risque de tomber, voire se noyer s'il est déséquilibré. Si l'on compare cette situation à celle d'un apprenant qui, pour aller plus vite, décide de faire un ou deux exercices par compétences linguistiques, il risque de ne pas acquérir de nouvelles connaissances car il n'aura pas pris le temps d'assimiler les règles. De plus cette procédure ne lui permettra pas non plus de consolider ses connaissances antérieures.

Il peut aussi réfléchir aux pierres sur lesquelles il va sauter selon qu'il estime si elles sont stables ou non. Mais des doutes vont émerger car il se trouve dans la probabilité. Dans ce cas, rappelons que les pierres symbolisent les tâches à buts pédagogiques : l'apprenant décide de faire des choix par rapport à ce qu'il va réaliser, en fonction de ses besoins et de ce qui lui semble le mieux adapté pour progresser. Il aura émis des doutes quant à certaines décisions dans la construction de son parcours d'apprentissage qui vont lui permettre de se créer un cadre plus structuré mais avec des contraintes.
Enfin il peut éviter de prendre les pierres qui lui paraissent glissantes. Or ça sera peut-être celles qui seront le plus stables et qui lui donneront un meilleur équilibre. Si l'apprenant en lisant la table des matières de son manuel, met de côté les contenus qu'il ne comprend pas ou qui lui semblent obscurs, il risque de passer à côté de certaines connaissances qui pourraient lui être utiles pour avancer et ainsi mettre en péril l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques.
La situation personnelle de l'apprenant ainsi que le cadre contextuel jouent un rôle capital dans l'atteinte des objectifs. Quelqu'un qui est sûr de lui, qui a confiance prendra plus de risques et s'interrogera moins quant aux choix qu'il devra effectuer. Par contre quelqu'un qui n'a pas une estime positive de soi émettra beaucoup plus de doutes et hésitera dans ses décisions.
La co-construction d'un parcours offre un cadre spatio-temporel à l'apprenant pour que celui-ci puisse atteindre son objectif dans les meilleures conditions.

Pour éclaircir le principe de l'ingénierie pédagogique, Abraham Pain (Pain, 2003 : 29)[140] donne la définition suivante :

> L'ingénierie pédagogique est une méthode de gestion des projets pédagogiques, c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé en termes pédagogiques, dans une logique d'efficacité. Elle a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif en

[140] Pain, A. (2003). *L'ingénierie de formation, Etats des lieux, Défi-formation.* Paris : L'harmattan. p. 29.

optimisant l'articulation de ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des spécifications générales d'un cahier des charges de formation. Elle a pour but de transformer des données « input » de la formation (objectifs de formation, caractéristiques du public, contraintes et ressources du projet) en données « d'output » pour l'organisation pédagogique, susceptibles d'être organisées en spécifications du cahier des charges pédagogique.

Pour cette expérience, il s'est agi de repenser une démarche raisonnée, en vue de rendre plus efficient le parcours de l'apprenant en auto-formation. L'ingénierie pédagogique est considérée comme une méthode d'inspiration systémique ayant pour objectif de résoudre des problèmes complexes au sein d'un dispositif de formation où tous les éléments sont en interaction dans une causalité circulaire. Le processus d'ingénierie pédagogique a pour but de proposer des parcours de formation adaptés à chaque individu pour favoriser l'acquisition de connaissances. C'est le travail qui a été mis en place en co-construisant des parcours entre l'apprenant et la coordonnatrice lors de la conception du suivi. Tout un travail sur les besoins informationnels de chaque personne a été réalisé en amont.

Pour résumer, l'ingénierie de formation vise la politique du dispositif alors que l'ingénierie pédagogique s'intéresse davantage aux moyens pédagogiques.
Le schéma ci-dessous présente la démarche concernant la conception du suivi au Centre de ressources de l'APP*. La flèche centrale en pointillé désigne la notion de Temps, variable importante car l'élaboration d'un tel dispositif demande de la réflexion, donc du temps. En effet, même une fois créé, le dispositif a subi des remédiations, comme l'élaboration d'un deuxième suivi pour favoriser la compréhension des adultes. Passé, présent et futur interagissent sans cesse pour aboutir à un modèle efficient. Les flèches allant de droite à gauche désignent des retours d'informations.

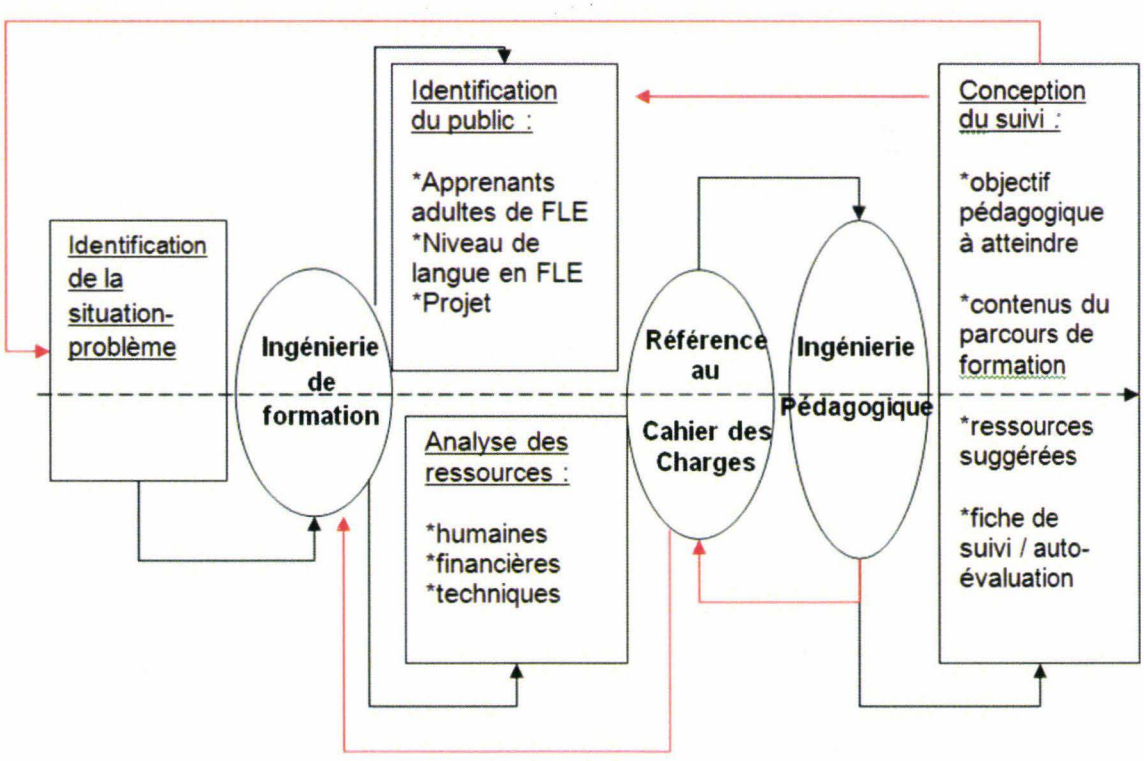


Schéma #15 : Mise en place du dispositif

Cette figure révèle la complexité d'élaborer un dispositif d'apprentissage car de nombreux va-et-vient entre les deux ingénieries (de formation, et de pédagogie) ont été nécessaires pour concevoir le suivi. De nouveau, les flèches en rouge symbolisent le processus informationnel-communicationnel. Les formes carrées désignent les actions (amplifiées par le recours au suffixe –tion) qui ont été réalisées. Alors que les formes rondes représentent les niveaux macro, méso ou micro qu'il a fallu concilier pour mener à bien ce travail.

Cette section s'intéresse aux conditions d'appropriation des connaissances, mais comment comprendre le terme « appropriation des connaissances » dans le contexte de l'APP* ?
L'appropriation des connaissances s'approche étroitement du concept « d'apprentissage » (*learning*). Gilbert de Landsheere, cité par Olivier Reboul (Reboul, 2001:41)[141], décrit le processus d'apprentissage comme un effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. Dans cette optique, Reboul (Reboul, 2001 : 9-10)[142] avance trois significations au verbe apprendre : *apprendre* en tant que verbe intransitif pour désigner « une activité dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose » ; *apprendre que* qui a pour résultat le renseignement ; *apprendre à* qui correspond au fait d'acquérir un savoir-faire. Cela montre bien que le phénomène d'apprentissage peut englober une compréhension personnelle (étroitement liée à la construction des connaissances), le résultat d'un renseignement (associé plutôt aux processus communicationnels), et savoir-faire (une pratique sociale qui répond aux exigences d'un savoir socialement constitué).

L'apprentissage a aussi une autre acception liée au développement général de l'individu sur le plan intra- et interpersonnel. Selon la théorie de Vygotski, apprendre se fait à la fois avec le cerveau et avec des moyens ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'apprentissage, si le signe n'est pas pris en compte. Le concept de médiation sémiotique prend toute son importance dans cette conception. Ce concept désigne l'activité d'un individu qui transforme une situation à l'aide d'outils, comme le langage, en vue d'une construction de conscience. Comme ce travail relève des Sciences de l'information et de la communication, l'approche se concentre davantage sur l'importance du signe, donc de l'outil et moins sur l'apport psychologique, même si Vygotski essaie de faire le pont entre Sciences de l'éducation et psychologie. Cependant la théorie de l'apprentissage est liée à la sémiotique car il est impossible de penser sans l'outil, étant donné que la pensée se réalise à travers l'outil. L'outil oriente l'activité de l'individu vers l'extérieur. Ce point de vue fait écho à la théorie de l'activité d'Engestrom (Engestrom, 1987, cf. annexe 16), qui met l'accent sur la médiation par l'outil : pour atteindre un objectif, l'apprenant réalise des exercices à l'aide d'un ensemble d'outils qui servent de médiation entre le sujet et l'objet. Engestrom considère l'outil comme une aide au travail. L'apprentissage consiste pour l'adulte à apprendre à se servir de l'outil dans un contexte donné. L'outil permet à l'apprenant de réaliser l'objet de son activité. Mais de quelle manière les outils présents deviennent-ils médiateurs entre l'individu et l'objet et en quoi sont-ils une aide à la décision ?

En se référant aux propos de Vygotski, Michel Brossard (Brossard, 2004 : 115)[143] souligne que les apprentissages anticipent le développement comme processus historico-culturel. De ce fait, apprentissage et développement s'influencent mais n'interviennent jamais en même temps. Ils appartiennent à des temporalités différentes. L'apprentissage correspond aux connaissances « non spontanées », par exemple celles qui surviennent dans un milieu pédagogisé (apprentissage formel « scolaire », ou apprentissage non-formel d'un musée, d'un centre multimédia, ...), alors que le « développement » équivaut aux connaissances

[141] Reboul, O. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : PUF, Education et formation, 9° édition. p.41.
[142] Reboul, O. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : PUF, Education et formation, 9° édition. pp.9-10.
[143] Brossard, M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. p.115.

« spontanées » de la vie de tous les jours (apprentissage informel : Bezille, 2008)[144]. D'un côté, il s'agit d'un apprentissage intentionnel, voire volontaire, des connaissances non spontanées et de l'autre, un apprentissage incident (*incidental learning*) des connaissances spontanées dans le bousculement de la survie quotidienne en société.
Les adultes accueillis à l'APP* de Calais ont beaucoup de connaissances spontanées de par leur histoire de vie particulièrement difficile ; c'est pourquoi on s'est orienté vers l'élaboration d'un dispositif plus formalisé, plus réfléchi. Brossard (Brossard, 2004 : 198) ajoute que les conceptions spontanées permettent aux concepts scientifiques de prendre chair, de se lester de déterminations concrètes, échappant ainsi au verbalisme. Dès lors l'apprentissage devance le développement, autrement dit ce sont les connaissances non spontanées qui orientent les connaissances spontanées. L'apprentissage est alors une émergence sur le développement. Cette tension entre les connaissances spontanées mobilisées par les apprenants (processus ascendant) et les connaissances historiquement élaborées dans un environnement ordonné (processus descendant) constitue le cœur même du processus formatif.
Or, ce qui distingue l'appropriation est le caractère singulier, en l'occurrence, du processus d'apprentissage. L'appropriation (« faire sien ») des connaissances implique une manière singulière dont l'individu construit son processus d'apprentissage dans un contexte donné. Elle est une forme personnalisée qui va au-delà de simplement « apprendre ». L'appropriation comme une construction personnalisée du processus apprentissage ascendant est aussi un acte social. Ce sont les artefacts, comme phénomènes historico-culturels et cognitifs, qui permettent de repenser l'acte d'apprendre et de communiquer pour entamer un dialogue pédagogique et pour avoir accès au savoir construit. Former avec les artefacts sémiotiques, comme les TIC*, implique donc une déconstruction et une (re)construction des connaissances face au savoir et aux échanges sociaux lors du parcours d'apprentissage.
Pour ancrer cette position du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication, un article, intitulé *Vers une approche holistique en recherche d'information contextuelle*, rédigé par des membres de deux laboratoires (LAMIH-RAIHM et LSC) de l'université de Valenciennes, (Jamin, Grislin-Le Strugeon, Leleu-Merviel et Kolski, 2001 : 2) [145], affirme que la théorie de l'activité humaine est un cadre bien adapté lors d'un processus de recherche d'information. Cet article reprend l'analyse de Rabardel, dans laquelle il est dit que d'un point de vue épistémologique, il existe une distinction entre une approche « technocentrique » où l'humain occupe une place résiduelle et son activité est pensée en termes de processus techniques d'une part, et une approche « anthropocentrique » où la place de l'humain au travail est pensée en référence à celle occupée par le système technique, d'autre part. Pour éviter les contraintes liées à chacune d'elle, Rabardel propose une approche intermédiaire qu'il nomme « approche instrumentale ». Celle-ci permet de considérer la singularité de l'usage de l'outil dans une situation donnée et par un utilisateur particulier. C'est alors l'activité appropriative et le comportement élaboré par l'utilisateur face à l'outil qui constituent l'unité de base de l'interaction homme-machine. Cette interaction doit dépasser le stade d'un simple échange de données.

Sous cet angle, le rôle des parcours de formation personnalisés a pour objectif de retravailler des connaissances spontanées dans une situation d'enseignement-apprentissage afin de donner un *sens* formatif à des concepts plus scientifiques (connaissances plutôt non-spontanées).

Ainsi, la relation formative contribue à permettre à l'adulte de construire ses connaissances de manière personnelle tout en assumant sa part de responsabilité dans le processus. Cela

[144] Bezille, H. (2008). « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation « tout au long de la vie » », in L. Colin et J. L. Le Grand (Coords.), L'éducation tout au long de la vie. Paris, Anthropos.

[145]Jamin, E. Grislin-Le Strugeon, E. Leleu-Merviel, S. et Kolski, Ch. (2001). « Vers une approche holistique en recherche d'information contextuelle ». [Accessible en ligne à : www.limsi.fr/Individu/jamin/Emmanuel_JAMIN_fichiers/NTIC_2001_Jamin_&_co.pdf]. Consulté en mars 2010.

implique donc qu'il donne un sens formatif à l'appropriation en devenant co-auteur et acteur dans sa formation. Comment donc créer les conditions qui encouragent cette appropriation des connaissances ?

La question porte l'attention sur la manière d'améliorer un problème qui nécessite une transformation de connaissances. Elle implique d'appréhender un phénomène en prenant en compte les éléments informationnels-communicationnels saillants de la situation. Ce sont les rapports qui unissent les individus qui communiquent et la situation qui met en relation ces acteurs et le choix des artefacts utilisés.

La théorie de l'activité, soulignant l'intentionnalité, les besoins de l'apprenant et les conditions de l'activité sociale de ce dernier, présente des facteurs déterminants dans la construction de connaissances. On peut la confronter aux hypothèses de Vygotski qui portent sur la manière dont l'humain s'approprie les choses, et de ce fait montrer la pertinence de ce travail en Sciences de l'Information et de la Communication via la médiation. Pour Vygotski, le langage serait un moyen efficace pour réguler l'activité de l'apprenant. Il affirme que les outils comme les signes ont une fonction de médiation. Ce sont des instruments qui médiatisent la relation du sujet avec lui-même et les autres acteurs. Le langage sert d'outil cognitif sur le plan interpersonnel et intrapersonnel, permettant aux adultes de réaliser une activité. Au niveau interpersonnel, les apprenants construisent des échafaudages (*scaffolding*) pour développer des stratégies d'apprentissage. Et au niveau intrapersonnel, les adultes font inévitablement appel à leur langue maternelle (le connu qui peut rassurer) pour externaliser leurs pensées. Ce processus peut favoriser l'accomplissement d'une activité ou aider par exemple à s'auto-évaluer. L'interprétation des données confirmera ces deux affirmations. Dans *Pensée et Langage*, Vygotski (Vygostki, 1997 : 331)[146] corrobore cette réflexion en écrivant que le langage n'exprime pas la pensée mais la réalise : « il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie ». Il existerait ainsi trois formes de langage comme le désigne le schéma ci-dessous :

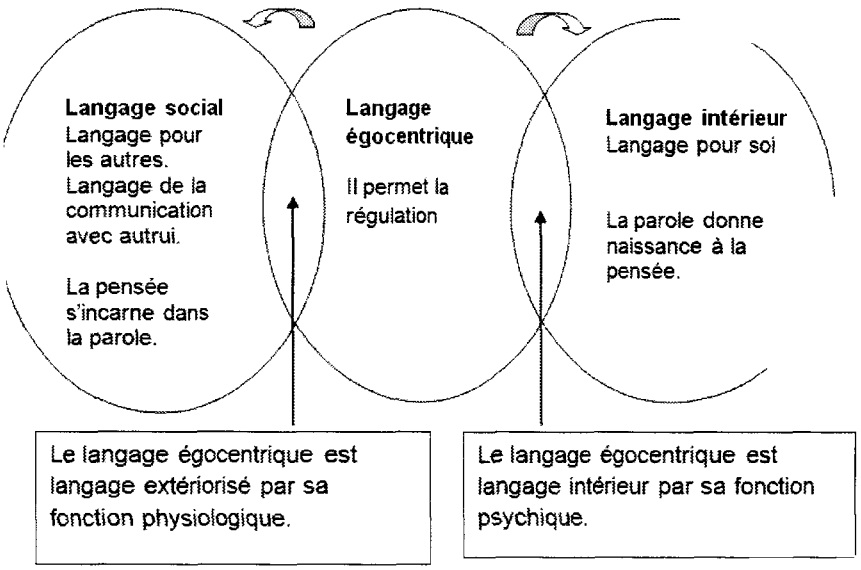


Schéma #16 : L'interaction des langages

Vygotski (Vygotski, 1997 : 444)[147] confronte ce schéma en affirmant que « le langage égocentrique présente cette première commodité d'être un langage encore articulé, sonore,

[146] Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. p. 331.
[147] Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. p.444.

c'est-à-dire un langage extériorisé par son mode de manifestation, et en même temps un langage intérieur par ses fonctions et sa structure. Et le but des formations FLE* à l'APP* de Calais est de donner un langage social à ces adultes d'origine étrangère qui ont des difficultés à échanger en français. Ce langage social est celui auquel les acteurs du dispositif ont recours.

En somme, interaction, outils et contexte sont les trois éléments clés de l'appropriation des connaissances. Car l'apprenant actif de son apprentissage en auto-formation construit ses connaissances en collaboration et / ou en interaction avec les autres acteurs du dispositif mais aussi avec les ressources pédagogiques mises à sa disposition. De ce fait, des changements s'opèrent et provoquent des effets sur les processus, dans le système considéré comme un tout. Ces bouleversements sont dûs à des intrants mais aussi à des extrants. Ces effets peuvent être assimilés à des *feed-back*, eux-mêmes positifs ou négatifs, comme le montrera le chapitre 6, dans l'interprétation des données. Or, tout changement d'un élément modifie le fonctionnement des autres éléments et de l'ensemble du système et par rétroaction (*feedback*) soi-même.

Il serait donc opportun d'approfondir l'idée des techniques de médiation de la Zone Proximale de Développement (ZPD*) et de l'étayage formatif (*scaffolding*) de Vygotski et de Bruner.

2-2-3 La Zone Proximale de Développement et l'étayage : Vygotski et Bruner

La médiation est à double tranchant. Elle peut rassurer l'apprenant, notamment, face au sentiment de solitude dans ce type de formation. Elle peut aussi créer une dépendance sans quoi l'apprenant perd tout repère, voire envie, d'avancer en dehors des limites du cadre d'un apprentissage formel. Par conséquent, la médiation offerte à l'apprenant doit lui être progressivement retirée afin de le rendre le plus à même de prendre ses propres décisions. Pour ce faire, la médiation doit situer son intervention dans la zone proximale de développement pour permettre aux apprenants de dépasser leurs compétences actuelles grâce à une activité conjointe avec le médiateur ou avec d'autres personnes.

Recourir à une épistémologie socioconstructiviste semble capital étant donné que tout message à transmettre est considéré comme le produit d'une interaction entre des sujets et des environnements à travers des objets médiateurs. Elle met en exergue l'environnement social du sujet qui joue un rôle essentiel dans la construction des connaissances. En effet privilégier le recours aux artefacts, au contexte social et aux interactions, semble favoriser la construction de sens. Cette construction selon Paillé et Mucchielli (Paillé & Mucchielli, 2008 : 33) dépend de l'aptitude de l'individu à mettre des phénomènes en relation avec d'autres. L'apport du contexte social, mis en avant en tant qu'élément essentiel dans l'apprentissage par les socioconstructivistes, revient à envisager une logique *ternaire* entre l'apprenant, l'objet et les facteurs sociaux. Et c'est à ce niveau que réside la différence entre une position constructiviste centrée sur le développement de l'individu et celle du socioconstructivisme puisque la première n'envisage pas l'environnement social comme élément constitutif de l'apprentissage. Le domaine social correspond à une ressource, parmi d'autres, qui est utile mais pas déterminante dans le développement « cognitif » de la personne (Labour, 1998). Cette analyse s'appuie sur Vygotski ainsi que sur Bruner concernant le rôle structurant, voire déterminant, des interactions sociales afin de montrer l'importance de l'étayage et de la médiation, ainsi que le rôle du langage symbolique. Il y est avancé que les artefacts favorisent les interactions et que celles-ci sont une aide pour l'apprentissage. Mais quelles sont les conditions pour que les individus puissent apprendre et se prendre en charge au cours de leur parcours de formation ?

VYGOTSKI

La ZPD* est l'écart entre ce que l'apprenant est capable de faire tout seul, en appliquant ses connaissances et ses savoir-faire, et ce qu'il serait capable de faire avec l'aide de quelqu'un qui sait réaliser la tâche (« l'expert »), personne qui par le truchement des activités de guidage, d'étayage lui permet de progresser. Selon Vygotski (Vygotski, 1997: 351)[148], c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par le formateur ou « collabore avec des pairs plus avancés ». Cette distance varie et dépend de chaque individu. En finalité, ce que vise Vygotski (Vygotski, 1997 : 355) c'est que ce que l'apprenant « sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». Deux aspects sont présents dans la ZPD* : d'une part la façon dont les formateurs contribuent au développement des apprenants ; d'autre part la mesure du fonctionnement intellectuel.

BRUNER

Bruner (Bruner, 1983 : 288-289)[149] explique que l'étayage consiste, au niveau le plus simple, à « protéger » l'apprenant contre les distractions en assurant une convergence constante entre l'attention du formateur et celle de l'apprenant dans l'interaction. Ce faisant, le formateur fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts, lorsque l'apprenant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir. En limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'apprenant, les formats lui permettent de poursuivre son activité avec un minimum d'aliénation dûe à l'échec.

En somme, l'étayage formatif se définit comme un soutien apporté dégressivement aux apprenants pour qu'ils puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. L'apprenant agit sur l'objet d'apprentissage par une double médiation assurée par les instruments de pensée, et par un formateur qui facilite l'apprentissage et donc l'appropriation des connaissances. Par ailleurs, Bruner (Bruner, 1985) évoque les bienfaits de l'apprentissage entre pairs (interaction horizontale) contrairement à Vygotski qui ne parle que de l'interaction verticale, parent-élève.

Ce processus d'étayage implique six fonctions interactives qui ont été reprises par Marcel Crahay (Crahay, 2008 : 329)[150] :

- L'enrôlement
- La réduction des degrés de liberté : en élaborant le parcours de formation pour chaque apprenant, une liste de ressources lui était proposée pour lui faciliter cette tâche afin d'éviter une surcharge cognitive. De ce fait, il lui restait à sélectionner la ressource avec laquelle il allait travailler pour remédier à ses lacunes.
- Le maintien de l'orientation : les entretiens menés à chaque fin de séance en auto-formation au Centre de ressources de l'APP* de Calais avaient pour but de faire le point entre la coordonnatrice et l'apprenant sur son travail, de maintenir sa motivation si celui-ci se sentait découragé par ses résultats ou par sa vie quotidienne.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : cette fonction regroupe toutes les compétences langagières pertinentes à revoir pour chaque apprenant.
- Le contrôle de la frustration : en s'auto-évaluant les apprenants se mettaient eux-mêmes une note par rapport à leurs résultats. Ainsi certains ont surestimé leur travail de façon à éviter peut-être un sentiment d'échec. Mais si la coordonnatrice percevait un tel sentiment, son rôle était d'intervenir pour redynamiser l'individu.

[148] Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute. p.351.
[149] Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris : PUF. pp. 288-289
[150] Crahay, M. (2008). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, Quadrige manuels, 3° tirage. p.329.

- La démonstration ou présentation de modèles : en cas d'incompréhension, les apprenants échangeaient entre eux, ou faisaient appel soit au formateur présent au Centre de ressources, soit à la coordonnatrice.

Ainsi, pour Bruner, l'apprentissage est un processus dans lequel les activités de soutien et de médiation sont capitales. Il correspond à une construction de sens sur et par soi. Pour ce psychologue socio-cognitiviste, les apprenants doivent découvrir les règles eux-mêmes dans des situations d'auto-apprentissage. L'activité de l'apprenant est de transformer l'information pour construire ses connaissances.

Par conséquent, dans la logique de la technique de l'étayage formatif, la présence d'un formateur en présentiel et le support de soutien offert à l'apprenant doivent lui être progressivement retirés afin de le rendre le plus autonome possible.

2-3 Robustesse de la posture théorique ?

Qu'en est-il de la robustesse (capacité à résister à des modèles alternatifs, (cf. Paillé et Mucchielli, 2008 : 201)) de la posture théorique adoptée dans cette recherche. Une autre construction serait-elle plus appropriée ?

2-3-1 La posture cognitivo-constructiviste

Une épistémologie cognitive étroitement constructiviste a pour fondement la construction des connaissances fondée sur une démarche essentiellement personnaliste. Selon le développement de l'individu, celui-ci construit sa perception du monde à partir de ses ressources en interne face à son environnement. Pour Piaget, le développement est une construction interne (biologique). Alors que pour Vygotski, les connaissances se construisent avec les éléments du système qui proviennent de l'extérieur et ceux de l'organisation intellectuelle du sujet ; l'environnement historico-culturel participe dans le processus de développement de la personne. Cette mise en tension crée la complexité et fait émerger le sens chez Vygotski. En se référant au modèle constructiviste, l'apprenant élabore du sens sur son propre parcours d'apprentissage. L'apprenant a un rôle proactif car c'est lui qui décide de sa démarche de construction du savoir même s'il est accompagné par le formateur. Le courant cognitivo-constructiviste met l'accent sur un rôle actif mais intra-individuel de l'apprenant. L'apprenant est donc seul responsable de son apprentissage.

Le conflit cognitif, à la base du constructivisme, se heurte à des difficultés à différents niveaux. Quand l'apprenant rencontre une difficulté par rapport à des données, ceci l'oblige à rectifier ses représentations pour accepter la nouvelle connaissance, ajuster ses conceptions et en arriver, selon Piaget, à une accommodation. Le formateur qui adopte une pédagogie fondée sur le constructivisme se servira de ce conflit cognitif pour engager ses élèves dans une démarche de réflexion, de recherche et de validation des connaissances, par essai et erreur chemin faisant. Or, ce processus d'apprentissage par tâtonnement prend du temps et requiert des ressources par définition limitées. Il peut même décourager l'adulte (en difficulté) qui peut vivre mal les échecs apparents de sa démarche avant d'arriver à une solution satisfaisante. De plus, quel est le rôle du conflit cognitif et des interactions sociales dans la construction de l'objet d'apprentissage ?

C'est bien l'apprenant qui apprend et personne d'autre. Il se construit par l'interaction entre ses facteurs biologiques et les facteurs environnementaux. Or il peut difficilement trouver tout seul toutes les données nécessaires à tout changement de conception. Dire que c'est l'apprenant qui conduit son apprentissage renvoie au concept d'auto-formation. Dans s'auto-former, « se » est une forme pronominale qui renvoie bien au sujet lui-même. Au centre de

ressources, l'apprenant se construit ses informations. Or, l'apprenant n'est pas omniscient dans l'univers qu'il se construit.

Le rôle du formateur ou du support est alors primordial puisqu'il doit mettre en place une démarche, de fait, plutôt socioconstructiviste pour permettre aux apprenants de reconstruire et intégrer de nouveaux savoirs qui peuvent être à l'extérieur de l'univers de l'apprenant. Ceci aide l'apprenant à se former ; le formateur le conduit ainsi proactivement à prendre conscience de ses processus d'apprentissage. Tous deux, le formateur et l'artefact sont là pour réguler le parcours de l'apprenant et lui faciliter l'accès à de nouveaux savoirs en donnant sens à ses actions. L'activité de l'apprenant est de rechercher une stabilité cognitive pour construire des connaissances. Quand les apprenants se trouvent au Centre de ressources, ils sont confrontés à plusieurs conflits cognitifs car la démarche d'apprentissage et l'environnement sont différents d'un cours dispensé en présentiel.
L'apprentissage d'une langue étrangère implique une co-construction du sens entre l'expert et le novice. Il s'agit d'un processus de construction dans lequel la langue étrangère va se co-construire avec la langue maternelle, dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Ce public d'adultes arrive avec un vécu ; c'est pourquoi le formateur favorise des mises en situation authentiques et variées afin de créer des liens avec des expériences vécues des apprenants. Le document de suivi fournit des outils favorisant le travail en équipe mais encore faut-il ne pas en faire un usage trop réducteur.

PIAGET	VYGOTSKI
L'acquisition est une construction individuelle. La connaissance prime sur un savoir socialement constitué lors du processus d'apprentissage.	L'acquisition est une appropriation avec les processus ascendant et descendant. Le savoir prime sur la connaissance.
Les connaissances devancent le savoir	Le savoir devance les connaissances
Le langage n'a pas un rôle capital dans le développement de la connaissance. Le langage égocentrique diminue, voir disparaît. Il ne faut pas l'encourager.	Le langage permet le développement cognitif, donc de la connaissance. L'individu transforme le langage égocentrique en langage interne.
Le développement précède l'apprentissage.	Le développement devance l'apprentissage grâce aux interactions entre les niveaux interpersonnel et intrapersonnel. L'environnement socio-culturel est un facteur essentiel dans le développement d'un individu.
Pédagogie de la découverte (par tâtonnement). L'apprenant fait ce qu'il veut, quand il veut. La vision du monde se construit par l'expérience individuelle.	Pédagogie de la médiation. Principe de la ZPD* (l'enfant agit avec l'aide d'autrui puis accomplit une activité seul). VYGOTSKI s'intéresse à la médiation sémiotique par laquelle l'homme transforme et modifie les rapports sociaux.

Tableau #4 : Tableau comparatif entre le constructivisme et le socioconstructivisme

En conclusion, il ne s'agit pas de rejeter en bloc l'apport indéniable de l'approche ascendante du cognitivo-constructivisme, mais de le recontextualiser dans une démarche plus globalisante du socio-constructivisme qui vise à établir un équilibre plus opérationnellement cohérent entre les processus ascendant et descendant.

2-3-2 La posture du behaviorisme

Le behaviorisme est en lien avec le cadre de cette recherche, puisque, comme cela sera mentionné dans les résultats, nombreux sont les exercices sur logiciels ou websites qui font appel à ce principe. Cependant, il faudra se demander si cette méthode n'a pas un intérêt pour l'apprentissage. La pédagogie par objectifs a pris naissance à partir des idées évoquées dans cette théorie. L'apprentissage par le biais des TIC* par exemple permet d'individualiser le parcours des apprenants. C'est pourquoi il a semblé intéressant de rappeler les grands principes du behaviorisme puisque le lien entre ce courant et les TIC* se situe au niveau de l'erreur.

Le behaviorisme a pour fondement philosophique l'empirisme. Cette théorie s'appuie sur la théorie de l'apprentissage stimulus-réponse et s'interdit de considérer les processus internes inobservables. Elle ne prend donc pas en compte ce qui relève de la pensée consciente ou inconsciente non-observable par autrui. L'enseignement programmé développé par le psychologue Skinner (Skinner, 1950) est fondé sur cette théorie. Cet enseignement permet un apprentissage individualisé. Il s'est inspiré des travaux de Pavlov, à propos du conditionnement classique, pour à son tour nous laisser une contribution majeure en psychologie, le concept du conditionnement opérant dans lequel il y a renforcement de la réponse. Selon Skinner, le principe de renforcement *positif* (par une récompense et non par une punition) permet de construire des connaissances. Le stimulus permet de sélectionner le comportement attendu en éliminant les réponses inappropriées : « seules les conséquences positives d'une action permettent une consolidation d'une réponse. Il ne fait aucun doute que nous apprenons quelque chose de nos erreurs mais un comportement correct n'est pas tout simplement ce qui reste lorsque les comportements erronés ont été éliminés » (Skinner, 1969 : 14)[151].

L'apprenant imite un modèle qu'on lui propose (processus d'acquisition descendant), ce qui peut lui permettre d'apprendre ou consolider un acquis dans un contexte donné. Lorsqu'un apprenant reproduit un exercice, il connaitra les réponses pendant un certain temps mais il n'aura pas construit de sens et dans ce cas, le document est support et non signe. Il aura probablement des difficultés à transférer ces connaissances dans des contextes, apparemment, différents de celui de son apprentissage. L'évaluation est centrée sur le résultat et non sur les stratégies d'apprentissage. L'évaluation est donc sommative. L'erreur est sanctionnée car elle est une perte de temps, par une exigence de répétition de l'activité jusqu'à la bonne solution. Elle peut donc avoir un caractère pénalisant pour l'apprenant. Par ailleurs, l'erreur résonne souvent avec un passé douloureux chez les adultes. Skinner estime qu'il n'est pas utile ni nécessaire de faire appel à des processus internes comme la satisfaction ou la motivation ; il suffit de décrire ce qui est observable.

Concernant la théorie behavioriste, l'apprenant obtient un renforcement positif selon ses réponses et il en va de même dans les FAD* car les TIC* permettent de donner une correction immédiate de l'erreur pour certains exercices. Dès lors, l'individu apprend dans l'action et par ses erreurs. En outre le behaviorisme s'intéresse davantage aux résultats observables plutôt qu'aux processus d'apprentissage. Les activités cognitives sont donc omises dans ce modèle. Cette idée est le second rapport que nous avons trouvé entre les TIC* et ce courant car si les responsables ont recours à l'outil informatique non pour l'intégrer dans un scénario pédagogique mais seulement pour divers exerciseurs, alors les institutions qui pratiquent les FAD* se trouvent plutôt dans cette théorie que dans le constructivisme.

Il est à rappeler qu'une des limites du behaviorisme est que ce courant ne tient pas compte des dimensions sociales ou « cognitives » de l'individu dans l'apprentissage. Néanmoins,

[151] Skinner, B. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Dessart. p.157.

certains aspects de la démarche (ex. importance d'un retour d'information rapide du système sur le succès d'une action par l'individu, importance de reconnaître que l'apprentissage ne se réduit pas qu'à corriger les erreurs) ne sont pas inintéressants probablement. En effet, l'apprentissage ne peut se réduire à un renforcement négatif (le bâton), il faut au contraire encourager l'adulte avec des récompenses (la carotte). Avec les principes de la ZPD* et de l'étayage, certains de ces apports peuvent être intégrés tout en respectant une démarche ascendante constructiviste.

BEHAVIORISME	SOCIO-CONSTRUCTIVISME
Cette théorie s'attache plus au contenu informationnel qu'au traitement de l'information. L'apprentissage est le développement.	L'acquisition est une appropriation à double détente (processus ascendant et descendant).
L'apprenant est réactif car il réalise des activités de manière répétitive jusqu'à ce qu'il obtienne de bons résultats.	L'apprenant est actif car il est au cœur d'une démarche collaborative, il en est le co-auteur.
L'erreur est perçue négativement car elles proviennent d'une absence de renforcement.	L'erreur est perçue positivement car elle participe à la progression de l'adulte comme signe des processus en cours.
Pédagogie par objectifs énoncés de manière analytique.	Pédagogie de la médiation sémiotique

Tableau #5 : Tableau synoptique comparant le courant behavioriste et le socio-constructiviste

Cette thèse s'inscrit dans l'approche socio-constructiviste car Vygotski accorde de l'importance à l'outil et cette recherche s'intéresse à la médiation sémiotique. L'apprentissage signifie apprendre par le signe. Avec les artefacts médiateurs, les adultes apprennent à penser à travers les symboles et les outils. Cependant malgré l'intérêt pour cette approche socio-constructiviste, une des limites de Vygotski est qu'il n'évoque que l'interaction verticale, c'est-à-dire parent-élève (expert-novice) et non élève à élève (entre pairs) : « c'est dans le dialogue maître-élève que se développe la contradiction des systèmes d'explication de nature différente. Le maître conduit l'élève à se poser des questions que spontanément il ne se poserait pas » (Brossard, 2004 : 193).

Conclusion

Après avoir explicité ce qui reliait le savoir, la connaissance, l'information et la communication, en tant que processus faisant émerger du sens formatif, et ce du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication, le principe d'une démarche axiomatico-inductive a permis d'éclaircir chaque point de référence (cf. tableau ci-dessous) désignant des formes d'hypothèses. De plus, en s'inscrivant dans une posture socio-constructiviste, il a été montré combien le social tient une place importante dans la construction de connaissances (point de référence 1). Enfin, l'introduction de l'artefact, comme médiation sémiotique, permet de transformer les processus inter et intrapersonnels de l'individu (point de référence 2).

Selon les socio-constructivistes, le contexte social est essentiel dans une démarche formative. Le sens émerge alors d'une mise en relation entre les acteurs, les ressources et l'environnement.

Pour faciliter la lecture, les points de référence sont résumés dans le tableau suivant :

Quatre Points de référence	Thèmes associés à l'appropriation des connaissances
1	**Epistémologie socioconstructiviste**. Le savoir (interpersonnel) précède la connaissance (intrapersonnel). Si le savoir permet l'élaboration du sens formatif (émergence entre l'inter- et l'intrapersonnel, (Useille, 2007), il y a aussi appropriation de connaissance comme co-émergence.
1a	Or, la logique socioconstructiviste vygotskienne implique une logique d'appropriation à double dimension (Brossard, 2004) :
1b	*Sens formatif ascendant* : Le Savoir et la connaissance sont reliés par un processus informationnel d'*Information 2* (Bates, 2005). Ainsi, si l'apprenant réussit à mettre en relation les connaissances (*procédurales, déclaratives, stratégiques*) appropriées face au savoir pertinent perçu, il crée des conditions favorables à l'élaboration du sens formatif. Une caractéristique de ce processus étant la réflexivité critique. *Sens formatif descendant* : L'intentionnalité, les attentes et les besoins de l'apprenant relatifs au contexte sociohistorique de l'activité formative constituent des éléments déterminants dans l'émergence du sens formatif, reliant le savoir et la connaissance en construction. Une caractéristique de ce processus serait l'inventivité.
2	**Médiation sémiotique**. Vu que l'apprentissage précède le développement de l'individu, la médiation entraîne la mise en œuvre de la réflexivité (Point de référence 1a), du Projet (Point de référence 1b) et de l'informationnel-communicationnel à travers un système de signes et de conventions sociales. Ce faisant, elle participe à l'élaboration du sens formatif au moyen de la médiation la sémiotique.
2a	*Informationnel-communicationel :* Il consiste en un échange social, conduit selon un code et des normes partagés, qui transforme une situation en essayant de résoudre des problèmes identifiés par un processus informationnel-communicationnel.
2b	*Documentarisation* : Le processus de médiation sémiotique crée des conditions qui permettent à l'apprenant l'inscription et l'interprétation de traces du sens construit de manière à favoriser une mise en document à caractère informationnel-communicationnel.

Tableau #6 : Tableau synoptique des points de référence

Après avoir explicité la posture théorique grâce à un processus inductif, ce chapitre a construit des points de référence en lien avec les observations menées sur le terrain d'étude. Par ailleurs, comme ce travail s'intéresse à la manière dont les processus informationnels-communicationnels créent du sens à travers l'usage d'un document de suivi dans l'acte formatif, il a semblé judicieux d'inscrire cette recherche dans une approche qualitative. Enfin, le survol des théories d'apprentissage a permis de conforter le choix de l'épistémologie socio-constructiviste, qui paraît la mieux adaptée pour comprendre le processus d'appropriation des connaissances chez un individu.
Le chapitre suivant a pour objectif de présenter le support de médiation qui a été créé pour essayer d'accompagner au mieux les apprenants dans leur démarche formative au Centre de ressources de l'APP*.

CHAPITRE 3 : Le *Carnet de suivi* comme document formatif : l'enjeu de la documentarisation

Introduction

Au cours du chapitre 1, le contexte de la recherche a été présenté en mettant en exergue le désintérêt des adultes de l'APP* de Calais pour le Centre de ressources. Après plusieurs tentatives, non fructueuses, pour essayer d'y remédier, je me suis proposé dans le cadre de ce travail doctoral de concevoir un *Carnet de suivi*, en tant que support de médiation. Ce chapitre a pour objectif de définir ce *Carnet* aussi bien sur un plan conceptuel que fonctionnel. Cette réflexion a été conduite par plusieurs questions, comme par exemple : de quelle manière l'usage du *Carnet de suivi* pourrait modifier l'action formative des apprenants, ou encore en quoi la mise en relation des affordances sémio-techniques du *Carnet* permet de faire émerger du sens pour ces adultes ?

3-1 Le *Carnet de suivi* comme support de médiation

3-1-1 Le *Carnet de suivi* en tant que processus d'écriture

Du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication, le *Carnet* représente un processus d'écriture associé à une médiation socio-cognitive. En effet, Yves Jeanneret (Jeanneret, 2008)[152] définit l'écriture comme suit :

> L'écriture, ce sont les moyens que l'homme a inventé de rendre la langue plus visible et donc communicable. L'écriture, c'est une façon de créer une médiation d'une nature particulière dans la pensée. Ce qui est communiqué directement, ce n'est pas la pensée, c'est une certaine organisation des signes et des formes qui peuvent permettre l'échange des pensées.

Est-ce que le *Carnet de suivi*, en tant que support communicationnel, a une influence sur le processus d'écriture ? Car toute écriture demande un support matériel qui peut être de divers types (papier / numérique...). L'écriture circule entre plusieurs sujets : support / scripteur / lecteur.
L'écriture apparaît donc comme un moyen de communication. Le *Carnet de suivi* consigne alors une intention dialogique car l'apprenant y inscrit des données qui seront lues par un lecteur, en l'occurrence moi-même, comme formatrice, dans cette expérience. Avec cet outil, l'interaction est différée : elle ne s'effectue pas lors de la séance au Centre de ressources mais en fin d'activité pendant un entretien (cf. chapitre 4, section 4-4). Ce support d'inscription se lit à deux niveaux de temps différents : celui de l'écrit en temps réel lorsque l'apprenant complète le *Carnet de suivi* et celui de la lecture lorsqu'il y a échange formatif sur l'apprentissage entre les acteurs.

Comme le mentionne Pierre Delcambre (Delcambre, 1992)[153] :

> Il me semble faux de dire qu'il n'y a pas de feed-back pour l'écrit par nature du support, propice à la seule interaction différée. Certes, si l'écrit est produit pour un destinataire lointain ou absent, le support ne permettra que le contact médiat ou indirect avec lui : dès lors, à la

[152] Jeanneret, Y. (2008). « Définition de la sémiotique de l'écriture ». [Accessible en ligne à www.archivesaudiovisuelles.fr/813_fr/Shots.asp]. Consulté en avril 2010.
[153] Delcambre, P. (1992). Ecriture / écrits professionnels : quelles interactions au travail ? Journée d'étude « les écrits au travail ». Lille 3. p.96.

différence de « l'oral » on ne peut rectifier « sous la pression » de la réaction immédiate de l'interlocuteur.

Les propos de Delcambre confirment ce qui vient d'être annoncé : lorsque l'apprenant complète son *Carnet de suivi* au centre de ressources, il le fait par lui-même, sans l'aide d'une tierce personne. C'est au moment de la restitution de la séance en auto-formation que le formateur (en mode de lecteur) peut intervenir sur ce que l'apprenant (en mode de co-lecteur) a écrit. Ainsi des retours d'information ont lieu pour l'écrit mais à des instants différés par rapport au moment où l'apprenant est en train d'écrire (en mode de scripteur).
Quand le chercheur relit le *Carnet de suivi* de l'apprenant, ce support est semblable à un éphéméride puisque ce qui a été noté concerne une action accomplie à un temps T antérieur à la démarche de recherche. Dès lors, ce recueil de données demande à être compris en respectant le contexte du scripteur. Le rôle du chercheur est alors de faire émerger du sens de ces écrits, de comprendre l'intention que l'apprenant a voulu faire passer par le processus d'écriture-lecture.
L'écriture dans le *Carnet* s'apparente à une narration où présence et absence du « je » sont en tension permanente. Comme sur la page de garde du *Carnet de suivi* apparaît le nom et le prénom de l'apprenant, un lien d'appartenance s'établit entre l'acteur et le support. Ce signe d'identité explicitement inscrit sur le *Carnet de suivi* implique forcément la présence du pronom personnel « je » dans l'écriture. Présence accentuée lorsque l'apprenant complète le *Carnet* puisqu'à cet instant précis, il devient auteur du document. C'est donc une écriture de soi, sur soi.
Le *Carnet* permet au formateur d'avoir une trace écrite des activités réalisées par l'apprenant et de le suivre plus précisément. Il a pour fonction principale d'aider l'apprenant à se regarder penser. Le *Carnet de suivi* est semblable à un miroir ; l'apprenant emploie le pronom personnel sujet « *je* » pour le remplir. De plus il peut consulter à tout moment les notes qu'il y a inscrites. Il renvoie une image de son propre apprentissage, de ses compétences cognitives. C'est en quelque sorte un espace pour se voir (miroir) et pour être vu (fenêtre). C'est un support réflexif. L'effet de miroir-fenêtre permet de supporter l'évaluation formative. Mais quelle image le *Carnet de suivi* renvoie-t-il à l'apprenant pour le chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication ?

Le *Carnet de suivi* peut-il constituer à lui seul une image de soi ? Monique Linard (Linard, 1990 : 120)[154] précise « qu'il faut absolument un « autre » pour exister. Le reflet des miroirs n'est que le premier pas de la réflexion, celui qui dédouble l'objet et le met à distance par une re-présentation ». Dans cette expérience, pour que le *Carnet* existe réellement, il est nécessaire d'avoir un « autre » ; c'est-à-dire un lecteur qui revienne sur les propos de l'apprenant afin de le questionner et de donner vie au *Carnet de suivi.*

Par ailleurs, pour Jeanneret (Jeanneret, 2008)[155],

> La richesse de l'écriture est dans le fait qu'elle décale, c'est-à-dire qu'entre ce que j'ai pensé moi avant d'écrire, ce que j'inscris dans un texte et ce que l'autre va comprendre, il y a un déplacement. Et ce déplacement n'est pas seulement dû au dialogue mais il est dû à la production d'un objet qui porte un certain nombre de codes et qui s'inscrit dans des usages sociaux, et qui comporte des traces.

Comme le fait remarquer Jeanneret, la notion de déplacement est capitale dans le processus d'écriture car entre le moment où l'apprenant remplit le *Carnet de suivi* et le moment où l'interlocuteur va en prendre connaissance, il peut s'écouler jusqu'à trois heures (temps minimum pour une séance au Centre de ressources en auto-formation à l'APP*). Il y a donc

[154] Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Editions universitaires / Collection Savoir & Formation. p.120.
[155] Jeanneret, Y. (2008). « Définition de la sémiotique de l'écriture ». [Accessible en ligne à. www.archivesaudiovisuelles.fr/813_fr/Shots.asp]. Consulté en avril2010.

déplacement au niveau du temps, mais également au niveau de la compréhension du message : l'apprenant arrive avec un vécu, une culture portant des codes qui peuvent être interprétés différemment selon le lecteur. Dans cette situation, le *Carnet de suivi* est support de médiation au sens où il se retrouve entre deux individus singuliers, le formateur et l'apprenant.

Afin de mieux saisir les enjeux du *Carnet de suivi*, les types d'écrits proposés par Delcambre (Delcambre, 1997 : 280)[156] ont été mobilisés pour le situer dans une catégorie car l'écriture est un processus qui permet de « rendre la langue plus communicable » selon Jeanneret (voir section 3-1-1 ci-dessus), mais il englobe tous les types d'écrits. C'est pourquoi Delcambre en distingue trois principaux :

- L'écriture sédentaire : l'écrit restant « dedans » (dans le lieu où il a été rédigé)
- L'écriture nomade : dehors et circulant de notoriété publique à l'extérieur, ou destinée à une instance « étrangère » à l'entreprise
- L'écriture « dedans » et / ou « dehors »

Le *Carnet de suivi* s'inscrit dans ce dernier type d'écrit car ce support, même s'il est complété dans le lieu de l'expérience, le Centre de ressources, les apprenants peuvent l'emporter chez eux. De plus, c'est un écrit qui peut être lu par plusieurs acteurs : apprenants, formateurs, coordonnatrice... Le *Carnet de suivi* remplit pleinement sa fonction d'outil de communication étant donné qu'il contient des informations qui peuvent être « divulguées » à l'ensemble des acteurs intervenant dans le processus d'apprentissage. Dans ce contexte, il devient un outil de médiation formative.
Cependant il serait intéressant de se demander si l'usage du *Carnet de suivi* peut avoir des répercussions autres que sur la communauté de la formation ? Comment les apprenants pourraient-ils le réutiliser en dehors du lieu de formation ? Est-ce un moyen de communication qui n'a d'intérêt que sur le plan pédagogique ?

3-1-2 En quoi l'usage du *Carnet de suivi* modifie le dispositif ?

Comme ce travail doctoral a pour problématique l'usage accompagné du *Carnet de suivi* dans l'acte formatif, il convient d'éclaircir le concept d'usage. Selon la théorie des usages de Serge Proulx (Proulx, 2005)[157], « l'usage n'est jamais stabilisé une fois pour toutes ». De quelle manière les apprenants utilisent-ils le *Carnet de suivi* ?
Pour interpréter les pratiques d'usage, Proulx propose cinq niveaux d'analyse :

- Interaction dialogique entre utilisateur et dispositif technique
- Coordination entre usager et concepteur du dispositif
- Situation de l'usage dans un contexte de pratiques
- Inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'usager
- Ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures

A présent, nous allons nous intéresser à chaque niveau afin de comprendre le lien avec l'usage du *Carnet de suivi*.

[156] Delcambre, P. (1997). *Ecriture et communications de travail, pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p.280.
[157] Proulx, S. (2005). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, TOME 1, Presses universitaires de Bordeaux, Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux-modèles-tendances.

- Interaction dialogique entre utilisateur et dispositif technique

Le dispositif lui-même offre un cadre aux apprenants constitué de contraintes : *« des contraintes d'usage inscrites a priori dans le dispositif »*. Dans cette expérience, les apprenants avaient comme consigne de compléter la fiche de suivi du *Carnet* lors de chaque séance en auto-formation au Centre de ressources. Première contrainte qui demande à l'usager d'avoir une certaine organisation dans son travail pour pouvoir remplir le *Carnet de suivi*. Avoir choisi le papier comme support était justifié pour faciliter la tâche à la fois au concepteur, d'une part, qui n'avait pas suffisamment de connaissances pour repenser à un outil de médiation technique comme l'informatique et d'autre part aux apprenants pour qui l'outil informatique reste inconnu et ne souhaitent pas s'y initier dans l'immédiat. De plus, demander à l'apprenant de s'auto-évaluer est une autre contrainte du *Carnet* car se noter ne va pas de soi. Ce travail implique de la réflexion et exige un certain recul sur soi par rapport à ce qui a été réalisé car les apprenants peuvent soit se sous-estimer, soit se surestimer.
Néanmoins, même si le dispositif a quelques contraintes, les apprenants peuvent agir sur celui-ci pour « en faire un usage plus conforme à ce qu'ils souhaitent ».
Proulx cite plusieurs cas de figure pour illustrer ces propos. Le premier est le « déplacement : l'utilisateur modifie le spectre des usages sans introduire de modifications majeures dans le dispositif technique ». Rappelons que certains apprenants ont un regard interrogatif, voire d'appréhension, envers le système éducatif car ils en ont de mauvais souvenirs. Lors de cette expérience, les apprenants auraient pu assimiler le *Carnet de suivi* au carnet de correspondance de l'éducation nationale car certaines fonctions y sont similaires. Le carnet de correspondance s'apparente à un petit cahier que chaque élève a en sa possession durant sa scolarité (collège, lycée). Il se compose de diverses données (adresse de l'établissement, emploi du temps, nom des professeurs ...), du règlement intérieur, du relevé de notes et des pages vierges permettant aux professeurs comme aux parents d'y inscrire des messages. Son rôle est d'assurer le contact. C'est un support vecteur de communication entre principalement l'équipe pédagogique de l'établissement, la famille et l'élève. Parmi les similitudes existantes entre le *Carnet de suivi* et le carnet de correspondance, figurent essentiellement des données générales (adresse de l'organisme de formation, règlement). Par contre dans le *Carnet*, ce ne sont pas les notes mises par le formateur qui y figurent mais celles que l'apprenant s'est attribuées lors des auto-évaluations. Mais tous deux, (*Carnet de suivi* et carnet de correspondance) ont comme objectif d'établir des échanges entre les différents acteurs du dispositif. Or les apprenants se sont approprié le *Carnet de suivi* différemment avec des représentations constructives. L'analyse des résultats, en chapitre 6, montrera que les apprenants ont perçu le *Carnet* comme une aide et non comme une sanction.
On constate que le sens donné à la notion de « déplacement » par Proulx rejoint celui de Jeanneret puisque tous deux parlent des conséquences qu'un support peut avoir sur l'usage.
Le deuxième cas de figure est « l'adaptation : l'utilisateur modifie le dispositif pour l'ajuster à son usage sans changer la fonction originelle de l'objet ». Dans le contexte de l'APP*, l'apprenant pouvait choisir d'autres données que celles qui lui étaient proposées dans le parcours. Certains faisaient plus d'exercices que ce qui avait été négocié au départ. Dès lors, les apprenants ont apporté des modifications au *Carnet* sans pour autant changer le rôle du *Carnet de suivi*.

Enfin, il s'agit de « l'extension : on ajoute des éléments au dispositif permettant d'enrichir la liste des fonctions ». Certains apprenants apportaient leur propre livre (dictionnaire, grammaire) pour compléter les ressources présentes au Centre de ressources.

Le deuxième niveau d'analyse de la théorie des usages selon Proulx est :

- La coordination entre usager et concepteur du dispositif

« Du côté de la « virtualité de l'usager », nous retrouvons l'ensemble des représentations que le concepteur se fait de l'usager potentiel et qu'il traduit en affordances dans le dispositif ». Le concept d'affordances mérite d'être explicité pour comprendre le deuxième niveau d'usage décrit ici par Proulx. Le psychologue américain James Gibson (Gibson,

1977)[158] a développé ce concept en contribuant à montrer de quelle manière un objet, dans ses propriétés fondamentales, peut être utilisé. Une affordance est la qualité d'un objet ou d'un environnement permettant à un individu d'exécuter une action. L'affordance est une relation qui rompt la dichotomie apprenant-environnement. Elle traduit la façon dont l'environnement est perçu. Il s'agit des imites et des possibilités d'usage du *Carnet* qui se donnent à voir à travers la conception de ce support. Qu'est-ce qui est alors mis à la disposition des apprenants dans ce *Carnet* pour faciliter leur apprentissage ? Cette question sera développée dans ce chapitre en section 3-4.
Pour revenir au deuxième niveau de Proulx, en concevant le *Carnet de suivi*, la chercheuse, dans sa posture de conceptrice, ne s'était pas assez mise à la place des usagers car les apprenants lui ont demandé à plusieurs reprises ce qu'ils devaient écrire afin de renseigner au mieux la fiche de suivi. Dès lors les apprenants ne percevaient pas les actions possibles avec cette fiche.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / ...	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations :** difficultés rencontrées remarques
Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ? **Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?**					

Tableau #7 : Premier modèle de la fiche de suivi

C'est pourquoi une deuxième fiche de suivi a dû être créée pour faciliter la compréhension des consignes auprès des apprenants. Il m'a donc fallu la rendre plus visible pour que de nouvelles interprétations puissent émerger.

[158] Gibson defined an "affordance" as the quality of an object, or an environment, that allows an individual to perform an action. Affordances are "action possibilities" latent in the environment, objectively measurable, and independent of the individual's ability to recognize them, but always in relation to the actor and therefore dependent on their capabilities. Different layouts afford different behaviors for different animals, and different mechanical encounters. [Accessible en ligne à : http://www.newworldencyclopedia.org/entry/J._J._Gibson]. Mis en ligne en juillet 2008. Consulté en janvier 2010.

Date de la séance :				
Points étudiés *compréhension écrite *compréhension orale *vocabulaire *conjugaison	**Ressources utilisées** *sites *dictionnaire	**Démarche** *j'ai lu *j'ai imprimé *j'ai utilisé un dictionnaire *j'ai recopié	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?**	**Est-ce que j'ai rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?** *problèmes techniques *problèmes de connexion *problèmes de navigation *problème de compréhension
Comment avez-vous trouvé la séance ? ▶facile ▶moyen ▶difficile J'ai été ▶satisfait ▶plutôt satisfait ▶pas du tout satisfait de la séance car ..... Je choisis l'image n° ..... de la maison car				

Tableau #8 : Deuxième modèle de la fiche de suivi

La fiche de suivi est constituée de colonnes portant chacune un nom de façon à guider l'apprenant dans son travail d'écriture ce qui constitue une des affordances du *Carnet de suivi*. Les autres affordances (limites et possibilités) du *Carnet de suivi* seront traitées en section 1-4 de ce chapitre concernant les aspects sémio-techniques de celui-ci. Serait-il intéressant d'apprendre aux apprenants à percevoir les affordances pour rendre l'apprentissage encore plus efficient ? Une première explication peut être apportée au terme sémio-technique : le *Carnet de suivi* est un dispositif qui relie la sémiotique, la technique et la cognition. Pour Peraya, (Peraya, 1998 : 171-188) [159], la sémio-technique, c'est « l'ensemble des interactions auxquelles donnent lieu tout média, toute machine à communiquer (...) entre trois univers technique, sémiotique, social et relationnel ». En quoi la technique agit-elle sur les relations sociales ? En alliant la sémiotique et la technique, l'hypothèse que l'on cherche à démontrer est que le *Carnet*, conçu sur support papier, peut modifier les pratiques sociales et cognitives de l'apprenant.

Le troisième niveau d'analyse est :

- La situation de l'usage dans un contexte de pratiques

« Dans ce contexte donné de la vie quotidienne, l'usager investit l'objet technique de significations subjectives ». Les apprenants ont perçu le *Carnet de suivi* différemment selon leur culture.

[159] Peraya, D. (1998). « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication ». Revue européenne des sciences sociales. pp.171-188.

Selon Louis Porcher (Porcher, 1995 : 55)[160] :

> Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits qui constituent une partie de leur identité.

C'est pourquoi les apprenants, non natifs de la France, ont une vision propre du *Carnet* et ce dû au fait qu'une culture engendre « des manières de voir et de penser » différentes les unes des autres. Ce résultat sera confirmé par l'emploi de métaphores, dans la méthode du Portrait Chinois, lesquelles sont porteuses de singularité et de subjectivité pour qualifier le *Carnet de suivi*.

Le quatrième niveau d'analyse est :

- L'inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'usager

« Des valeurs liées à la rationalité technique sont inscrites dans les dispositifs pour communiquer, ce qui entraîne une valorisation de certains aspects de la communication ». La rationalité technique correspond au travail d'écriture que les apprenants effectuent ; écriture qui devient le moyen de communication entre les usagers et la conceptrice. Par contre, dans ce niveau d'analyse, Proulx parle de « configuration de l'usager » ; or est-il pertinent d'associer l'usager à une machine qu'on pourrait configurer ? L'individu est-il aussi malléable ? On préfère employer le terme d'adaptabilité de l'apprenant à celui de configuration car en formation, et plus particulièrement en auto-formation, l'apprenant doit modifier ses pratiques par rapport à un cours de face-à-face pour s'adapter à un nouvel environnement.

Enfin,

- L'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures

« Les nouveaux usages s'inscrivent dans une histoire déjà constituée de pratiques sociales et de pratiques de communication ». Le *Carnet de suivi* remplace la fiche de prescription qui ne fonctionnait pas, mais qui avait un point commun avec le *Carnet de suivi*, celui de faire le lien entre les apprenants, les formateurs et les différents modes d'apprentissage (face-à-face / auto-formation). Cette fiche de prescription avait été conçue par l'équipe pédagogique, en 2006, pour tenter d'établir un lien entre les cours en présentiel et ceux en auto-formation (cf. annexe 9). Or comme elle fut imposée par les responsables sans même en expliquer les intérêts et les véritables enjeux, les formateurs ne l'ont pratiquement jamais utilisée. C'est ce qui sera démontré dans la section 3-2 de ce chapitre, intitulée Le *Carnet de suivi* comme dispositif formatif.

L'autre aspect de l'usage du *Carnet de suivi* en tant qu'écrit professionnel, pour Delcambre (Delcambre, 1994 : 6)[161], est que « l'écriture est une pratique professionnelle qui modifie l'action professionnelle. [...] Cette production d'écrit modifie d'abord l'organisation du travail ».
Lorsque les apprenants se rendent au Centre de ressources, ils se procurent leur *Carnet de suivi* pour travailler. Cette pratique fait partie intégrante du fonctionnement de la séance d'auto-formation en APP*. L'écriture « *modifie l'action* » au sens où les apprenants peuvent relire leurs notes et refaire les activités non réussies. D'autre part, l'usage du *Carnet de suivi* a un impact sur l'organisation du travail car les apprenants ont pour consigne de le compléter à chaque fois. Ce sont eux qui le gèrent durant ces séances en auto-formation. Il se peut que l'apprenant procède à certaines activités afin de pouvoir « bien » afficher sa motivation.

[160] Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, enjeux du système éducatif.* Paris : Ressources formation, CNDP, Hachette éducation. p.55.
[161] Delcambre, P. (1994). « Les écrits professionnels en questions ». Tours : Forum, Revue de la recherche en travail social, numéro 68. p.6.

Ce n'était pas le but du *Carnet* mais de telles pratiques ne sont pas à exclure. En somme, le *Carnet de suivi* n'est pas un support neutre sur le plan cognitif ou social.

Niveau	Adaptation à notre expérience
Premier niveau : « interaction dialogique entre utilisateur et dispositif technique »	Utilisateur = les apprenants Dispositif = le *Carnet de suivi* Les apprenants peuvent agir sur le dispositif sans pour autant le modifier complètement. Le *Carnet de suivi* se trouve au cœur des interactions entre les acteurs du dispositif.
Deuxième niveau : « coordination entre usager et concepteur du dispositif »	L'objectif de la conception d'un dispositif est de répondre aux attentes des apprenants afin de réaliser leur Projet. Le concepteur doit réunir tous les éléments entrant en jeu dans l'apprentissage en vue d'obtenir des résultats concrets pour l'apprenant.
Troisième niveau : « la situation de l'usage dans un contexte de pratiques »	Chaque apprenant a ses propres représentations concernant la formation. Il s'approprie alors le *Carnet* selon sa manière de voir et de penser. L'usage de ce support peut ainsi être modifié de par des significations subjectives.
Quatrième niveau : « inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique »	Le concepteur du *Carnet* apporte implicitement des dimensions subjectives. Ces valeurs, liées à la technique, peuvent favoriser certaines formes de la communication.
Cinquième niveau : « ancrage social et historique des usages »	Même si le *Carnet de suivi* est nouveau dans le fonctionnement du centre de ressources de l'APP* de Calais, d'autres pratiques avaient déjà été testées. Dès lors ce support s'inscrit dans une histoire.

Tableau #9 : Tableau synoptique des différents niveaux d'usage d'après Proulx (2005)

3-1-3 Le *Carnet de suivi* comme support au sens de « document comme forme »

Pourquoi avoir associé le *Carnet de suivi* à un support ?
Roger Pédauque (Pédauque, 2003 : 4)[162] propose de classer le document selon plusieurs entrées, dont le document comme forme : « le document est appréhendé comme un objet, ou une inscription sur un objet [...] c'est-à-dire que cet objet ou cette inscription répond à des règles qui le constituent ».
Ainsi le *Carnet de suivi* est un objet sur lequel les adultes prennent des notes. Objet qui obéit à des règles : les activités du parcours de formation apparaissent dans un ordre chronologique, en fonction de la difficulté des exercices et des compétences à travailler. Par ailleurs, l'inscription, à savoir ce qu'écrivent les apprenants, se fait selon certaines consignes

[162]Pédauque, R. (2003). « Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique ». Version 3. [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/99/PDF/sic_00000511.pdf]. Consulté en mars 2010.

qui sont mentionnées dans le *Carnet*, comme par exemple « Ressources : qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ? »
Pédauque ajoute que « le document est vu comme un objet de communication régi par des règles de mise en forme plus ou moins explicites, qui matérialisent un contrat de lecture entre un producteur et un lecteur ».

Le *Carnet de suivi* a été conçu pour favoriser l'échange. Il se trouve entre un scripteur et un lecteur. C'est un support qui établit un dialogue entre interlocuteurs. Ce *Carnet*, ayant été créé sur support papier, laisse donc une place particulière à l'écriture. De plus, le *Carnet de suivi* est vu comme « un objet de communication » car un ensemble de données y sont écrites par l'apprenant et sont reprises oralement lors de l'entretien #3 (cf. Chapitre 5 : la méthode) entre l'apprenant et moi-même, comme formatrice.
Pour résumer, et toujours selon Pédauque, le document se définit par l'équation suivante : « document traditionnel = support + inscription ». Le *Carnet de suivi* est effectivement un « support manipulable (au sens premier) sur lequel est fixé une trace interprétable ».

Pourquoi avoir choisi l'usage du document traditionnel ? Le document traditionnel repose sur un support, un texte signifiant et une légitimité. Malgré son côté éphémère, car une ressource papier peut être égarée, jetée ou encore brûlée, le *Carnet de suivi* garantit une certaine stabilité au sens où il peut être retrouvé facilement s'il est rangé au bon endroit. Une des fonctions premières du *Carnet* comme document traditionnel est de conserver des traces écrites de l'usage fait par les apprenants. Il garde « en mémoire » de l'information. De plus étant conçu sur support papier, le *Carnet de suivi* est un artefact matériel manipulable. Est-il plus évident de naviguer avec un document traditionnel ou un document numérique ? Lors de l'analyse des résultats, sera mise en évidence la préférence des apprenants entre le papier et le numérique. Quel est leur point de vue par rapport au choix du document traditionnel ?

Jean-Michel Salaun (Salaun, 2003)[163] ajoute que « la définition du document traditionnel peut être aussi construite selon une seconde dimension qui serait résumée par l'équation : Document = inscription + sens. Cette fois, le support est accessoire y compris pour le document traditionnel, du moment que l'inscription est préservée. L'important est le contenu, matérialisé par cette dernière, qui est porteur de sens. Le sens lui-même se construit par rapport au contexte de production et de diffusion du document qui conditionne l'interprétation du contenu ». Si la conception du *Carnet de suivi* a été élaborée unilatéralement, le contexte de production s'est construit en négociation avec l'apprenant par rapport à son parcours de formation, d'où une construction de sens.
Enfin en quoi notre *Carnet* acquiert-t-il une certaine légitimité ? Il a été réalisé selon des règles qui fondent sa légitimité comme des consignes de travail. Ce *Carnet* a été conçu pour permettre l'apprentissage. Il sert de preuve.
Choisir l'usage du document traditionnel avait pour condition d'en montrer les avantages pour ce public d'adultes, dit en difficulté, en reprise d'études. Quels sont les atouts du document traditionnel par rapport au document numérique ?

3-1-4 L'écriture du *Carnet de suivi* comme médiation

Pour Jeanneret, (Jeanneret, 2008) cité ci-dessus, la médiation permet de mieux saisir le sens de l'écriture. Vygotski est à l'origine de ce concept qui, pour lui, doit être pris en compte dans la zone proximale de développement (ZPD*). C'est un processus complexe car c'est une relation entre un objet et des individus.

[163] Salaun, J-M. (2003). « Documents et numérique, section 2, Document comme texte ou contenu ». [Accessible en ligne à : archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/23/26/HTML/index.html]. Consulté en avril 2010.

Inspiré par Vygotski, Gérard Vergnaud (Vergnaud, 2000 : 22-23)[164] qualifie la ZPD* par :

> Ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne sait pas faire tout seul. [...] L'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou avec des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant.

Schématiquement, il y a donc trois phases clés dans le processus de la ZPD*. Le premier est celle où l'apprenant ne réussit pas à effectuer une tâche tout seul. Le deuxième représente la réalisation de la tâche par l'apprenant (rôle d'enfant) avec l'aide médiatrice de celui qui sait mieux (rôle d'adulte). Troisièmement, l'apprenant réalise tout seul avec succès la tâche. Le concept de la ZPD* a été étayé au cours du chapitre 2, section 2-2-4. La médiation est donc un facteur décisif du développement socio-cognitif.

Si initialement, Daniel Peraya (Peraya, 2008)[165] et ses collègues avaient suggéré quatre formes de médiation (technique, sensori-motrice, sociale et sémiocognitive), Peraya en propose cinq après avoir repris les travaux de Rabardel sur la médiation instrumentale.

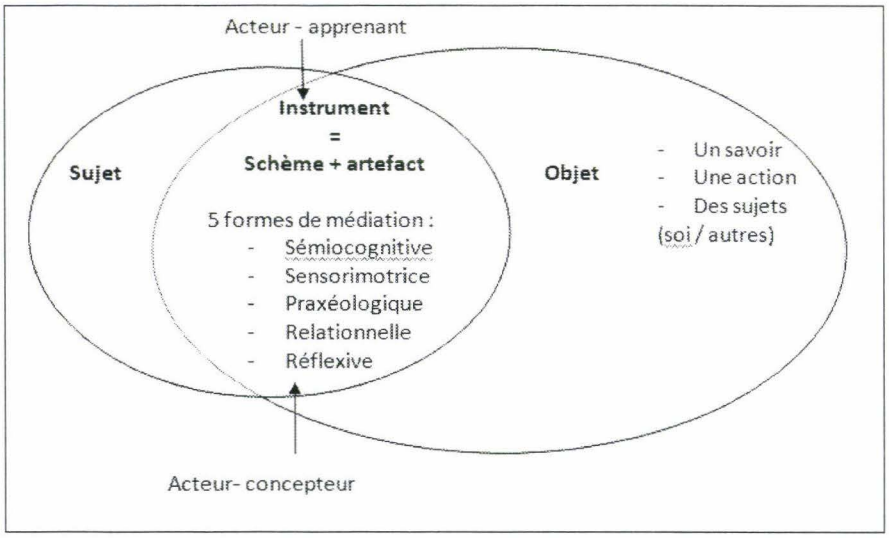


Schéma #17 : Modélisation de la médiation humaine de Peraya (2008).

L'apport est intéressant mais dans le contexte de cette recherche, il a semblé nécessaire de les hiérarchiser pour faire émerger quelque chose de particulier de ces cinq formes. En analysant ce schéma, il en a été déduit que ce qui reliait ces médiations était le Projet en cours de la personne (ce qu'elle désire accomplir). Dans cette optique, si ces formes devaient être classées de manière analytique, on commencerait par la médiation relationnelle qui s'effectue entre les sujets car dans cette expérience, les apprenants ont rarement eu recours à une personne pendant leur parcours. Selon Vygotski, le social (par exemple la langue, l'écriture, le savoir) précède et porte le développement personnel. Pour lui, les interactions sociales jouent un rôle essentiel dans le développement de fonctions cognitives. Le social est alors le point de départ de l'apprentissage et se situe avant l'individu (cf. chapitre 2). C'est la société qui permet à l'individu d'y trouver sa place. L'apprenant

[164] Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski pédagogue et penseur de notre temps, portraits d'éducateurs*. Paris : Hachette Education. pp.22-23.

[165] Peraya, D. (2008). « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation, nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ». [Accessible en ligne à : www3.u-grenoble.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php]. Mis en ligne en février 2009. Consulté en janvier 2010.

intègre les outils pour les personnaliser ensuite. Le classement hiérarchique ferait apparaître en deuxième position la médiation sensorimotrice car sans le corps, il n'y a pas de travail de l'esprit. Il s'agit d'accorder une priorité à une démarche incarnée. Dans son article, Contre l'esprit, Bernard Andrieu (Andrieu, 2004)[166] reprend les propos de Varela : « Par le mot *incarnée*, nous voulons souligner deux points : tout d'abord, la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large ». Les travaux de Varela étaient orientés autour de la cognition incarnée. Pour lui, le corps et l'esprit sont réunis. La motricité enclenche l'action qui enclenche la motricité et ainsi de suite. En troisième position viendrait la médiation sémiocognitive car les apprenants, dans cette expérience, ont pris connaissance du *Carnet de suivi* pour effectuer leur travail en autoformation. Puis se placerait la médiation praxéologique qui se définit par l'action : quel impact le *Carnet* a-t-il eu sur la situation d'apprentissage de l'apprenant, et inversement ? Enfin la médiation réflexive vient en dernier car elle s'intéresse au sujet lui-même.

Dans notre optique, le sens pragmatique « à-la-William-James » est une émergence des cinq médiations reliées par le Projet ; ce qui signifie confronter l'action à une pratique pour provoquer un changement, lequel aurait un effet sur l'action qu'il a engendré. Dans la conception pragmatique de Peirce, toutes nos idées proviennent directement de l'expérience ; alors que pour le biologiste de formation et philosophe James, notre connaissance du monde dépend de nos sensations, ce sont elles qui se situent entre le monde et notre esprit. Il différencie la sensation de la perception. La perception associe à la sensation la conscience de l'objet, c'est-à-dire des idées sur cet objet, idées déjà établies en fonction d'autres sensations et habitudes » (Beauvais, 2001 : 54-55)[167]. James (James, 1946 : 568)[168] ajoute que « toute représentation d'un mouvement provoque à quelque degré ce mouvement, et le provoque à son degré maximum toutes les fois qu'elle n'est pas empêchée par quelque idée antagoniste simultanément présente dans la conscience ». L'idée détermine et enclenche l'action. Pour lui, seule l'expérimentation peut conduire un apprenant à la vérité. C'est pourquoi le mode de l'auto-formation se prête à cette conception car les apprenants évoluent, prennent des risques, des décisions pour atteindre leurs objectifs fixés en amont du parcours de formation. Ce sont les « maîtres » de leur cheminement. Ainsi l'introduction du *Carnet de suivi* visait à modifier la façon dont l'apprenant travaillait au Centre de ressources de manière identifiable à la fois par l'apprenant et par l'institution de formation.

Le schéma ci-dessous propose maintenant de hiérarchiser les cinq médiations de Peraya comme suit, sans oublier l'émergence qui est le Projet.

[166] Andrieu, B. (2004). « Contre l'esprit. Le corps dans la philosophie de la cognition », Methodos, Revue électronique "Savoirs et Textes" Université de Lille 3, Corps et Corpus, n° 4. [Accessible en ligne à : www.psychanalyse.lu/articles/AndrieuContreEsprit.htm]. Consulté en février 2010.

[167] Beauvais, M. (2001). *Sciences et savoirs en éducation · légitimité(s) en question(s).Contribution pour une approche critique de conceptions de formation : le cas de la Programmation Neuro-Linguistique*. Université de Lille 1. P.106.

[168] James, W. (1946). *Précis de psychologie*. Traduit par Baudin et Bertier. Paris : Bibliothèque philosophique, Librairie Marcel Rivière et Cie. p.568.

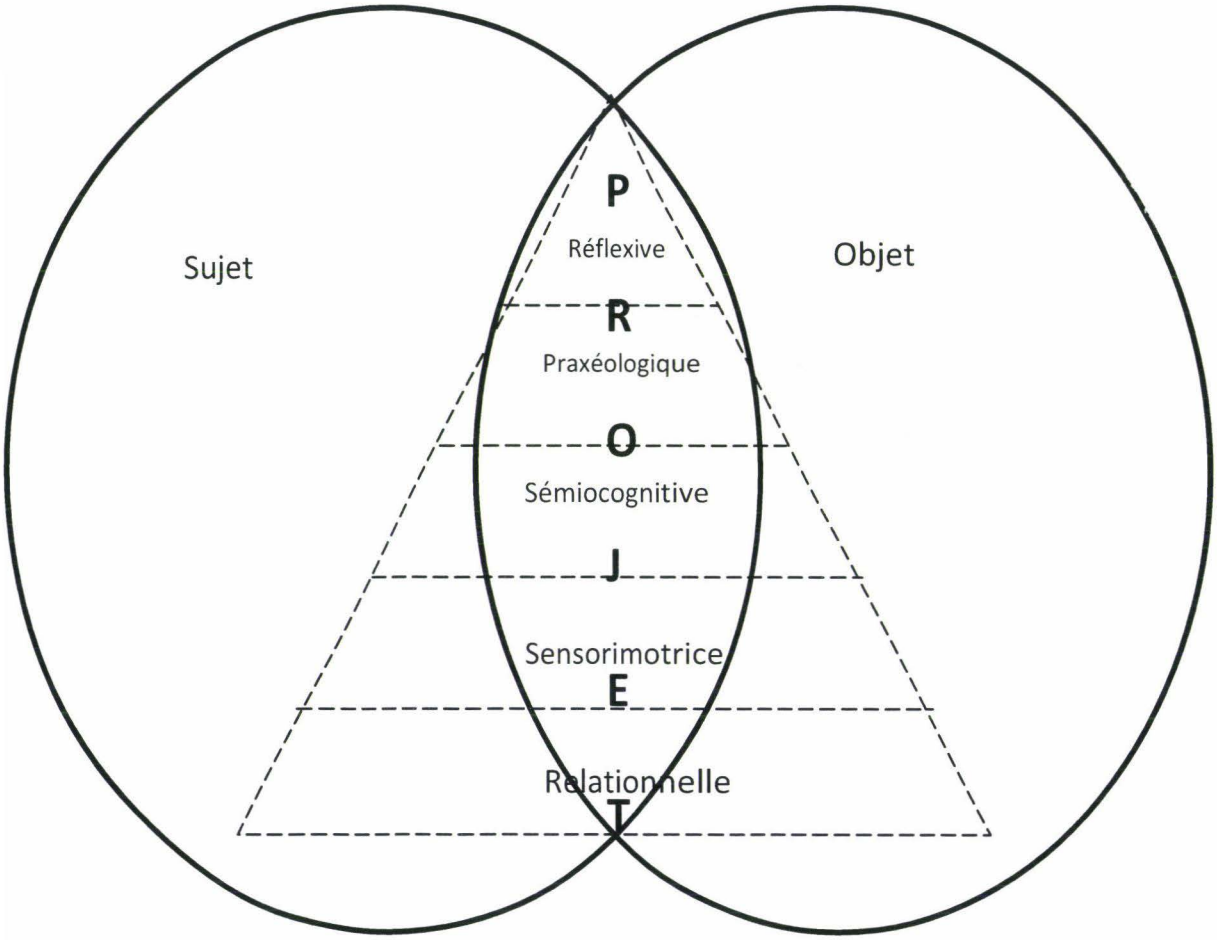


Schéma #18 : Hiérarchisation des cinq médiations au sein du Projet

Si le *Carnet de suivi* est le support matériel, notamment de **médiation semiocognitive**, l'écriture devient alors un outil de médiation de manière générale.

La relation entre le sujet et l'objet est médiatisée par des « artefacts ». Il est à préciser qu'un artefact devient « instrument » lorsqu'il devient médiateur de l'action par le sujet selon Pierre Rabardel (Rabardel, 1995 : 90)[169] :

> La position intermédiaire de l'instrument en fait un médiateur des relations entre le sujet et l'objet [...] dans le sens de l'objet vers le sujet une médiation que nous qualifierons de **médiation épistémique** où l'instrument est un moyen qui permet la connaissance de l'objet ; dans le sens du sujet vers l'objet une **médiation pragmatique** où l'instrument est moyen d'une action transformatrice [...] l'instrument n'est donc pas seulement univers intermédiaire, il est moyen de l'action et plus largement de l'activité .

Le *Carnet* a pour autre rôle de faciliter la médiation relationnelle entre l'apprenant et le formateur. Georges Chappaz (Chappaz, 1996 : 8)[170] donne une définition du concept de médiation en éducation en relation avec le type de public que l'APP* accueille :

[169] Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. p.90.

> Le concept de médiation apparaît aujourd'hui comme l'une des clés possibles de la vie des hommes en société, comme l'un des outils susceptibles de favoriser l'intégration des laissés-pour-compte et d'aider les individus et les groupes à assurer « une véritable communication ». (...) Dans ce contexte, la médiation est la relation entre un sujet et son institution d'appartenance.

Ce que Georges Chappaz appelle des « laissés-pour-compte » caractérise notre public d'adultes, qui de par leur nationalité différente de celle des français, de leur couleur de peau, de par leur statut social, ..., est souvent mis à l'écart et éprouve des difficultés pour s'intégrer dans la société. Ce constat fait référence au concept de discrimination défini comme suit par Claudine Leleux (Leleux, 2000 : 195)[171] : « La discrimination, c'est mettre un homme ou un groupe d'hommes à l'écart, et même dans certains cas les maltraiter sans raison, simplement parce que quelqu'un l'a décidé. La discrimination utilise n'importe quel prétexte : le sexe, la religion, la nationalité, la couleur de peau, la richesse, la langue et même la façon de vivre. Le racisme est une forme de discrimination ». Lors des divers entretiens, une apprenante a avoué qu'elle ne trouvait pas de travail car les gens en France étaient racistes. Elle fut traitée de « noire » lors d'un entretien d'embauche. C'est pourquoi le concept de médiation prend une place majeure dans la vie car il permet de contribuer et de renouer les échanges entre individus. Et le *Carnet de suivi* est une passerelle entre les différents acteurs. Tout au long de son parcours, le *Carnet* appartient à l'apprenant comme co-auteur avec le formateur. Cet artefact s'apparente à un processus de communication* personnalisée, de « mise en commun » (du latin « *communicare* », « être en relation avec, mettre en commun », « le processus d'échanges d'informations » cf. chapitre 2, section 2-2-4). Ainsi, le *Carnet* est un artefact de personnalisation dans un espace commun formatif. Alex Mucchielli (Mucchielli, 1995 : 115)[172] confirme ce début de définition en mentionnant « qu'un des enjeux de toutes les communications est de nous faire comprendre de nos partenaires : échanger avec eux des signes auxquels ils accordent les mêmes significations que nous, faire naître du sens ».

Le *Carnet* permet une mise en signe de processus considérés comme vecteurs de sens en construction ayant une certaine durabilité, c'est-à-dire un « Document » (cf. Useille, 2007 : 137)[173] qui écrit Document avec un D majuscule pour marquer le fait qu'il s'agit de dépasser le sens commun). Vu comme tel, le *Carnet* cherche à favoriser une médiation, notamment praxéologique et réflexive, entre l'apprenant et le formateur afin de faire évoluer les connaissances par rapport à des points de repères convenus dans le cadre du dispositif de l'APP*.

Du latin « documentum », et de « docere » « enseigner », le document devient un signe, une chose mise à la place d'autre chose, quand il est porteur de sens pour celui qui le saisit dans un contexte donné.

---

[170] Chappaz, G. (1996). *La médiation en éducation*, Revue de recherche en éducation, SPIRALE, article « comprendre et construire la médiation », n°17. p.8.

[171] Leleux, C. (2000). *Education à la citoyenneté, outils pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck éducation. p.195.

[172] Mucchielli, A. (1995). *Les sciences de l'information et de la communication, Les fondamentaux*. Paris : Hachette supérieur. p.115.

[173] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis. p.137.

D'après Pascal Duplessis et Ivana Ballarini-Santonocito (Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007)[174]

> L'étymologie fait ainsi apparaître sa fonction de médiation entre deux acteurs, entre deux intentions, deux nécessités particulières et complémentaires. La première nécessité requiert que, dans un contexte de production, un producteur, que nous appellerons « documenteur », ait satisfait à un besoin de communication ou de conservation en attachant à un support donné une connaissance informée ou message. La seconde convoque, dans un contexte de réception et d'utilisation, un récepteur, ou « documenté » dans une logique de recherche et de traitement de l'information.

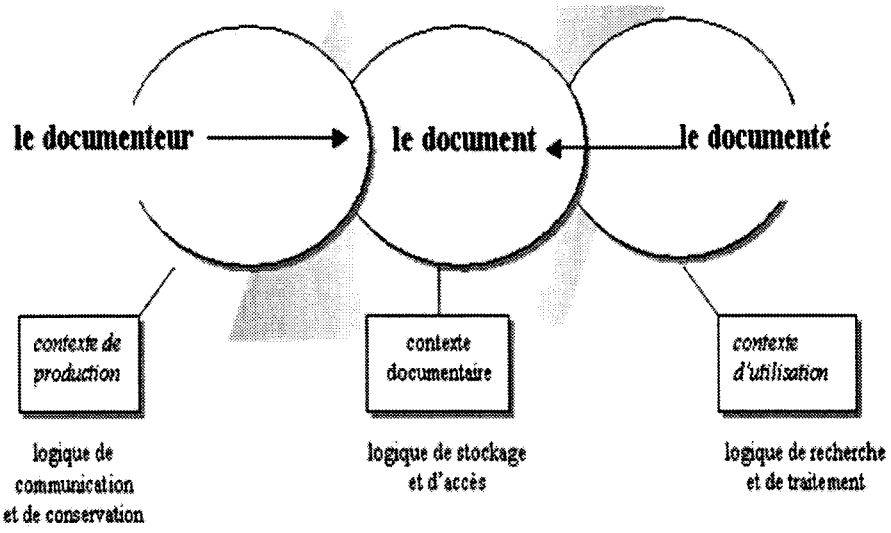


Schéma #19 : Processus de valorisation du document de Duplessis et Ballarini-Santonocito (2007)

Le point pertinent à retenir de cette définition est que le document a une fonction de « *médiation entre deux acteurs* » : le *Carnet de suivi* se situe entre des apprenants qui le complètent et d'autres individus qui vont le lire. Médiation aussi entre « *deux intentions* » : celle de le remplir correctement et d'avoir de bons résultats de la part des apprenants ; et pour le concepteur celle de mesurer l'efficacité de son dispositif par son degré d'utilisation afin de l'améliorer. Enfin le document fait apparaître sa fonction de « *médiation entre deux nécessités particulières et complémentaires* » car pour les apprenants, il s'agit d'approfondir leurs connaissances pour atteindre un meilleur niveau de langue. Les concepteurs, eux, proposent un document, ici le *Carnet de suivi*, afin de les aider dans ce processus d'apprentissage. Pour Duplessis et Ballarini-Santonocito, pour qu'un document naisse, il faut qu'il y ait « *un besoin de communication à satisfaire* ». Dans cet esprit, ce *Carnet* a été conçu parce qu'il y avait une faille.

Si le schéma ci-dessus devait être adapté à cette expérience, le documenteur serait le concepteur du *Carnet de suivi*, donc moi-même en posture de coordonnatrice de l'APP*, le document serait le *Carnet de suivi* et les documentés seraient les personnes qui vont prendre connaissance de ce document.

[174] Duplessis P. et Ballarini-Santonocito I. (2007). « Petit dictionnaire des concepts info-documentaires. Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes ». [Accessible en ligne à : http://savoircdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.html#document]. Consulté en avril 2010.

Le statut de « document » émerge ainsi de l'articulation de deux processus de valorisation, ou signification, émanant d'un émetteur et d'un lecteur.
Cette recherche s'intéresse essentiellement aux ensembles du document et du documenté afin de comprendre de quelle manière l'apprenant recherche de l'information. Mais pour poursuivre dans la réflexion de Duplessis et Ballarini-Santonocito, on se propose d'ajouter un quatrième cercle intitulé « le Document ».

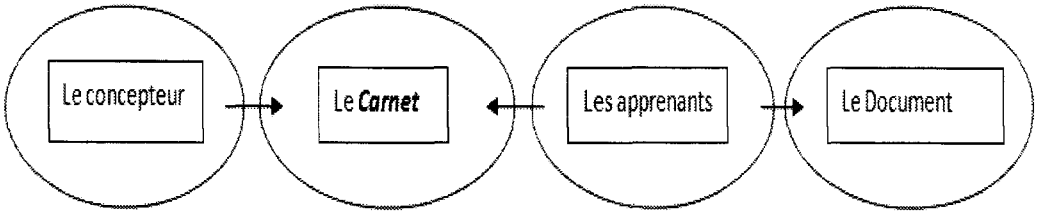


Schéma #20 : L'émergence du Document dans le cas de cette expérience

Le document est un support qui apparaît sous diverses formes (papier, vidéo, numérique) et qui permet d'accéder à l'information. C'est une trace constituée du support et des données. Or, c'est en construisant son propre Document que l'apprenant élabore un sens personnel à la signification des données inscrites sur un support donné.

Dans son article, « Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document », Sylvie Leleu-Merviel (Leleu-Merviel, 2008)[175] récapitule l'analyse fonctionnelle du document en reprenant les différentes catégories associées à des types correspondant à des fonctions diverses.

Types de documents	Fonction	Synonymes
Mémoire	Servir de renseignement, éclairer, édifier, consigner, mémoriser	Archives, annales, documentation
Preuve	Servir de témoignage, attester de la réalité d'un fait	Pièces à conviction
Véhicule	Diffuser des données, faire circuler des connaissances	Signaux de diffusion et de transmission, médium, média
Outil	Dispenser un enseignement, faire réfléchir, former, initier, instruire	Supports pédagogiques ou documentaires, représentation
Avis	Aviser, notifier, mettre au courant d'un fait, informer, alerter, avertir	Révélations, divulgations, actualités, « info », « message »
Oeuvre	Toucher par voie sensible, émotionnelle ou affective	Création, spectacle

Tableau #10 : Panorama succinct des principaux indices catégoriels pour le document

Dès lors est-ce que le *Carnet de suivi* est appréhendé de la manière ci-dessus au cours de ce travail doctoral ? A priori, ce support semble reprendre toutes les fonctions émises dans ce tableau. Tout d'abord, il « véhicule » des données, comme le résultat des tests de

[175] Leleu-Merviel, S. (2008). « Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document ». [Accessible en ligne à www.revue-i3.org/volume04/numero01/revue_i3_04_01_08.pdf]. Consulté en avril 2010.

positionnement de chaque apprenant, le rythme d'apprentissage. De plus, c'est un « outil » car il instruit : l'apprenant sait sur quoi travailler car son parcours de formation lui est écrit. A chaque fois que l'apprenant le complète, il atteste ce qu'il a réalisé. Le *Carnet* devient alors « une preuve » car le formateur peut contrôler le travail de chacun. Par ailleurs, le *Carnet de suivi* est aussi « une mémoire » au sens il sert de renseignements, comme l'état civil de la personne, sa progression. L'apprenant peut y inscrire des choses personnelles, tel l'état d'esprit dans lequel il a travaillé : le *Carnet* révèle ainsi des données et devient un « avis ». Enfin cet artefact est « une œuvre » au sens où l'adulte en est le co-auteur. En somme le *Carnet de suivi* peut reprendre tous ces types de document s'il est utilisé à bon escient par les adultes.

Le *Carnet de suivi* a été élaboré comme « *document* » en tant que medium pour reprendre les propos de Pédauque (Pédauque, 2006)[176] et revêt ainsi plusieurs fonctions. Mais quel est son statut dans les relations sociales autour du document ? Pédauque distingue plusieurs fonctions du document :

- fonction de transmission
- fonction cognitive de mémorisation et d'organisation d'idées
- fonction de créativité

Le document comme médium		**Contextes de médiation**		
		Privé Pour soi *Durant la séance d'auto formation*	**Collectif** Pour nous, vous *Durant le bilan à la fin de chaque séance*	**Public** Pour « on » *Sous forme de portfolio ou eportfolio*
Fonctions	Mnésique	Trace écrite des activités réalisées	Suivi	
	Organisation	Parcours construit	Remédiation possible	
	Poesis : Manière dont l'apprenant s'approprie le document	L'apprenant est libre de noter ce qu'il veut. Mais c'est quelque chose de nouveau pour les stagiaires, ils ne sont pas habitués à ce genre de pratique.		
	Transmission	Outil qui peut être apparenté à un journal intime, donc possibilité de transférer ce fonctionnement à d'autres outils similaires	L'usage de cet outil peut être élargi à un public plus hétérogène	

Tableau#11 : Principales fonctions du document selon Pédauque

Le *Carnet de suivi* s'inscrit dans plusieurs contextes de médiation à des temporalités différentes. L'intérêt du présent travail est donc de comprendre l'usage accompagné de cet

[176] Pédauque, R. (2006). « Document et modernités ». [Accessible en ligne à : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/28/26/PDF/Pedauque3-V4.pdf]. Consulté en mars 2010.

artefact, le *Carnet de suivi*, suite à la co-élucidation du test de positionnement à travers les deux questions suivantes :

Quelles sont les possibilités et les limites que l'apprenant identifie au moyen de ce dispositif de suivi et ce qui favoriserait le processus formatif ?

De quelle manière la représentation de la pertinence du « *Document* », le *Carnet de suivi*, fait émerger du sens pour l'apprenant ?

3-2 Le *Carnet de suivi* comme dispositif formatif

3-2-1 Lien entre l'APP* et l'auto-formation éducative

L'objectif du *Carnet* peut aussi se comprendre à partir d'une réflexion sur l'expérience professionnelle quotidienne. De nombreuses questions ont émergé lors de ma pratique en tant que formatrice-animatrice, et responsable pédagogique de formation d'adultes concernant le fonctionnement et l'organisation d'un Centre de ressources, tel que de l'APP* (*Atelier de Pédagogie Personnalisée*). Le point de départ découle du constat suivant : les apprenants-adultes de l'APP* refusaient ou ne voyaient pas l'intérêt de s'engager, de s'impliquer en auto-formation* au Centre de ressources alors que ce mode de fonctionnement fait partie intégrante d'un APP* avec sa richesse de ressource pédagogique. C'est pourquoi j'ai choisi d'appréhender cette situation-problématique afin de mieux comprendre, voire d'améliorer cette insuffisance au cours de cette recherche-action*. Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 113)[177], dans une recherche-action, « le chercheur se rend donc sur le terrain, il fait de l'observation, des entretiens, et il va commencer à classer les données amassées à l'intérieur de chemises ou de documents informatisés qui correspondent aux questions de son canevas ».

C'est pourquoi il a semblé utile d'adopter la recherche-action afin de cerner la situation pour construire un problème de recherche, celui-ci considéré comme un objet « complexe » (un ensemble de multi-niveaux reliés ayant une part d'imprévisibilité), pour proposer une réponse adaptée. La démarche a pour objectif de suggérer une réponse pour rendre davantage pertinent le dispositif de l'APP*.

Comme le mode pédagogique de l'auto-formation accompagnée* est un principe fondamental de l'APP* pour le public d'adultes qui se retrouve en situation d'apprentissage, il importe d'apporter un premier éclaircissement concernant ce concept primordial d'auto-formation qui sera un des fils conducteurs de cette recherche en citant la définition donnée par le Cahier des charges des APP* :

> L'autoformation accompagnée recouvre des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes des personnes dans le cadre d'un dispositif pédagogique. Ce dispositif pédagogique, conçu par les formateurs, permet l'autonomisation progressive des apprenants. La décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation nécessite un accompagnement, individuel et collectif, par un " facilitateur ". Les objectifs de formation, ainsi que les modalités d'apprentissage, sont négociés et sont formalisés dans un contrat pédagogique[178].

En reprenant cette définition, qui n'a rien de strictement scientifique puisque c'est un texte institutionnel présentant le cadre des possibilités et contraintes, on constate cependant des points de convergence avec notre cadre théorique ; à savoir que tout parcours de formation en APP* est négocié entre l'apprenant et la coordonnatrice. « Autonomisation progressive,

[177] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, collection U. p.113.

[178] Le Cahier des charges national des APP. [Accessible en ligne à : *site.**app**.tm.fr/reseau/**cahier**.asp*].

accompagnement, négociés » sont les points saillants de cette définition car l'autonomie n'est pas quelque chose qui va de soi pour beaucoup d'adultes en reprise d'études. L'objectif pour les formateurs en Centre de ressources est d'amener l'apprenant progressivement à gérer son apprentissage. En effet, suite au test de positionnement effectué auparavant, ces deux acteurs (apprenants et coordonatrice) co-construisent les objectifs de formation (durée, rythme, objectifs à atteindre...). De plus, pour l'équipe pédagogique, il est nécessaire d'avoir recours à une médiation (humaine, technique ou matérielle) essentielle à une démarche d'apprentissage en autoformation* progressive (aspect qui sera développé dans le chapitre 6 au cours de l'interprétation des données).

Dans ce contexte, le « facilitateur » désigne à la fois le *Carnet de suivi* en tant que dispositif de médiation mais aussi tous les acteurs qui interviennent dans le processus d'auto-formation (formateurs, coordonnatrice). Par contre la faiblesse du texte du Cahier des charges, cité ci-dessus, est qu'en créant ce dispositif, nous ne visions pas seulement à ce que les apprentissages soient autonomes (être capable de travailler par soi-même) mais à ce que la personne elle-même le soit en dehors de l'organisme de formation.

Le concept d'auto-formation a longuement été étudié par Philippe Carré, André Moisan, et Daniel Poisson (Carré, Moisan et Poisson, 2002 : 22)[179]. Ceux-ci ont proposé une nouvelle galaxie de l'autoformation pertinente pour notre contexte étant donné que l'APP* se situe dans l'auto-formation éducative. Ils en donnent la définition suivante :

> L'autoformation « éducative » recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives. Cette conception recouvre le fait d'apprendre par soi-même dans des dispositifs pédagogiques ouverts.

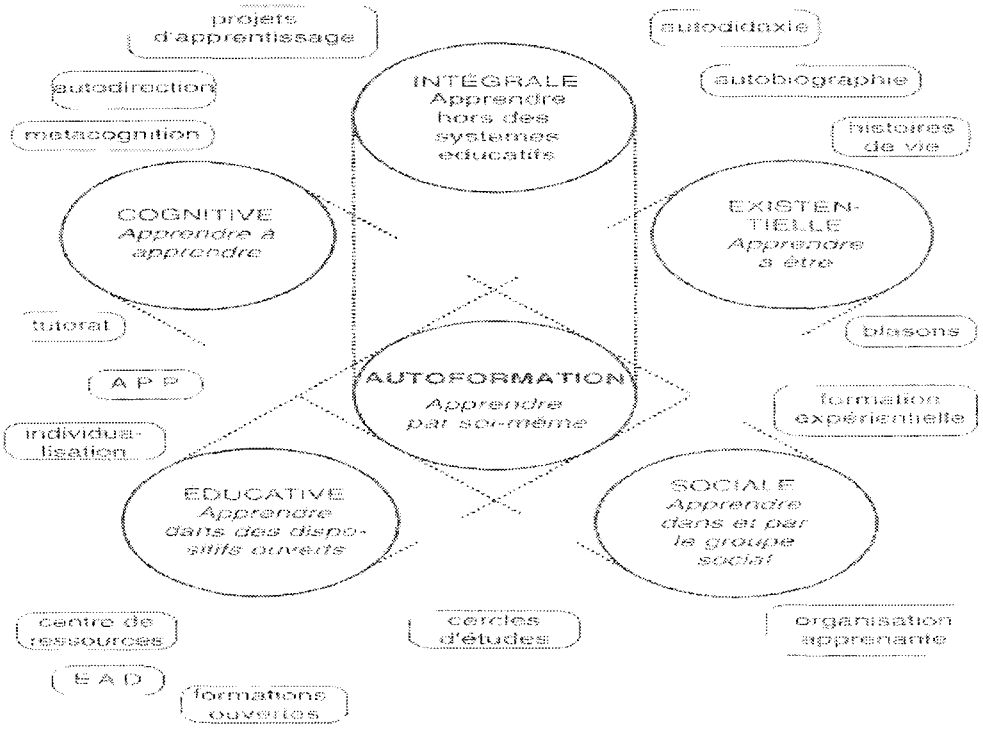


Schéma #21 : Nouvelle galaxie de l'autoformation

[179] Carré, Ph. Moisan, A. Poisson, D. (2002). *L'autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Education et formation, PUF, 2°édition. p.22.

Dans la conception de ce dispositif, l'objectif fixé et visé n'était pas que l'adulte apprenne par « soi-même » uniquement mais qu'il soit guidé de façon à ce qu'il puisse agir par la suite seul (cf. les trois phases de la ZPD* plus haut). L'APP* fait partie intégrante de ces « dispositifs pédagogiques ouverts » au sens, tout d'abord où le Centre de ressources est accessible à tous les apprenants mais avec des contraintes comme le respect des horaires, des lieux, du matériel, et de règles de comportement social (par exemple pas de travail en groupe bruyant pour les autres).

En reprenant cette galaxie, l'APP* se trouve juste à côté de l'auto-formation éducative mais pourrait également se situer près de l'auto-formation existentielle car avant de construire le parcours de formation, tous les apprenants sont accueillis individuellement et expriment leur passé (scolaire, social, culturel...) et leur Projet. Même si cet échange est bref, quelques renseignements émergent de leur parcours de vie. Grâce à ces données, il est plus facile d'adapter les formations.
Par ailleurs, chaque apprenant qui entre en formation à l'APP* de Calais, suit un module « accueil » dans lequel la notion « apprendre à apprendre » est abordée sous diverses formes. Dès lors, cette phase se situe dans l'auto-formation cognitive.

Quant à l'auto-formation sociale, elle se fait de manière plus naturelle lorsque les apprenants suivent des cours en présentiel et en groupe dans les salles.

Enfin, la conception de ce dispositif visait à déboucher sur l'auto-formation intégrale. Mais l'interprétation des données (cf. chapitre 6) essaiera de dévoiler si oui ou non les adultes ont réutilisé le *Carnet de suivi*, voire ses fonctionnalités, en dehors du système éducatif de l'APP*.
La définition de l'auto-formation donnée par ces trois chercheurs, Carré, Moisan et Poisson, fait écho à celle du Cahier des charges de l'APP* mentionnée plus haut : « Les pratiques pédagogiques développeraient les apprentissages autonomes ». Or l'autonomie*[180] n'est pas innée ; c'est un processus que l'individu apprend. Au lieu de parler du concept « d'autonomie », nous optons pour celui « d'*empowerment** [181]» (le pouvoir sur son pouvoir d'agir) qui prône un sens global de maîtrise décisionnelle à l'égard de ses pratiques sociales dans un parcours formatif.

3-2-2 Le *Carnet de suivi* comme traces d'action

Ainsi, le *Carnet de suivi* est une représentation matérielle du dispositif de suivi formatif.

Pour Linard (Linard, 2002 : 143-155)[182] :

> Concevoir un système de formation revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles. Plutôt que d'imposer sa voie à l'apprenant, on

[180] Note de lecture : « L'autonomie désigne une capacité à apprendre, [...] signifie donc une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, de se prendre en charge » tiré de Barbot, M-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Liège : Clé international. p.22.
[181] Rappel définition de l'empowerment : « Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'empowerment comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991 p. 359). Les notions de sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de prise de conscience (Kieffer, 1984) et de motivation à l'action sociale (Rappoport, 1987, Anderson, 1991) y sont de plus associées ». [Accessible en ligne à : http://www.cesaf.umontreal.ca/f.ress.doss.empow.doc1.html]. Consulté en janvier 2010.
[182] Linard, M. (2002). « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». Education Permanente, n° 152, *Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*, pp.143–155.

> met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration avec les pairs.

En créant le parcours de formation de l'apprenant, suite aux résultats du test de positionnement, la coordonnatrice « balise des parcours d'actions possibles » afin de donner un cadre à l'apprenant mais qu'il n'est pas obligé de respecter scrupuleusement. Si l'équipe pédagogique essaie de mettre « tous les moyens cognitifs et techniques nécessaires à la propre conduite de l'apprenant », il n'est pas toujours évident de mettre tous les moyens humains par manque de personnel. Le risque, en mettant tous les moyens cognitifs en œuvre, est de provoquer une surinformation qui, elle, engendrerait une désinformation. Cette situation peut occasionner des problèmes liés à la surcharge cognitive de l'apprenant. Linard évoque la compétence des enseignants, mais il est vrai que certains formateurs ont confié qu'ils appréhendaient d'être au Centre de ressources pour accompagner et orienter (fonction « boussole » du formateur) les apprenants car ils ne se sentaient pas capables de répondre aux besoins des apprenants dans tous les domaines disciplinaires.

Ainsi, le *Carnet* a été conçu, en tant que dispositif, comme un support de suivi et de régulation pour le formateur, l'apprenant et la coordonnatrice, car il conserve les traces du travail, donc de l'information potentielle, mais aussi dans le but d'amener l'apprenant à réfléchir sur ses propres démarches d'apprentissage (dans un processus d'apprendre à apprendre). Il rend possible une certaine réflexion distanciée sur ses propres pratiques et permet de réajuster ce que l'on voit. L'apprenant l'avait en sa possession durant tout le temps de l'expérience, ce qui lui permettait de voir ses progrès, les activités réalisées et celles à faire. Il pouvait ainsi se faire lui-même des *feed-back*, des retours d'information sur son travail.
L'une des fonctions principales du *Carnet de suivi* était de laisser l'apprenant s'autoriser à être « *auteur* », écrire ses pratiques et ses actions (intentions, critiques, ...) ; et d'encourager ainsi un processus d'*empowerment** (pouvoir du pouvoir d'agir) éventuel. Les travaux du philosophe français Michel Foucault permettent de comprendre la fonction d'auteur. Foucault[183] explicite les quatre caractères différents de la fonction-auteur :

> Ce qui dans l'individu est désigné comme auteur (ou ce qui fait d'un individu un auteur) n'est que la projection, dans des termes toujours plus ou moins psychologisants, du traitement qu'on fait subir aux textes, des rapprochements qu'on opère, des traits qu'on établit comme pertinents, des continuités qu'on admet, ou des exclusions qu'on pratique et d'autre part comme ayant plusieurs voix : « Par exemple dans un discours de mathématiques, il y a un 'je' qui parle dans la préface, un second 'je' qui est anonyme et peut être rempli par chaque individu « pourvu qu'il ait accepté le même système de symboles, le même jeu d'axiomes, le même ensemble de démonstrations préalables », et un troisième 'je' ressortant du discours mathématique même, qui énonce les résultats obtenus, les questions qui surgissent, ...

Dans cette optique, l'approche pédagogique vise à encourager l'apprenant à être au centre de son apprentissage, pour qu'il en devienne l'acteur principal. L'objectif est donc de rendre l'adulte davantage responsable de ses actions afin de mieux surmonter des obstacles et bouleversements, en relevant le défi du changement de ses pratiques qu'exige inévitablement un parcours formatif. Il est incité à construire son savoir par rapport à ses connaissances antérieures selon ses propres démarches d'apprentissage portées par un processus d'appropriation personnelle. Pierre Martinez (Martinez, 1996 : 4)[184] rappelle que l'enseignant :

> ... n'est jamais qu'un facilitateur de l'appropriation du processus qui vise à assimiler un objet linguistique en l'adaptant à ce que l'on veut en faire. Ce travail ne peut être effectué que par

[183] Vandendriessche P. « Foucault et la fonction-auteur dans son « Qu'est-ce qu'un auteur ? » ». [Accessible en ligne à : http://1libertaire.free.fr/FoucaultFonctionAuteur.html]. Consulté en mars 2010.
[184] Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères.* Paris : PUF, Que sais-je ?. p.4.

> l'apprenant et l'enseignant n'est en aucun cas le centre du processus d'appropriation, quelle que soit la méthodologie de l'enseignement adoptée.

L'enseignant, comme le formateur d'adultes, a aussi une fonction d'enseigner au sens de mettre en signe. Dans cette expérience, l'apprenant est amené ainsi à gérer son temps, mais aussi son contenu par rapport aux exigences du parcours. Il avait ainsi le pouvoir de conduire son travail. L'adulte peut donc construire son apprentissage. La difficulté était dans le choix des ressources mais aussi dans la restitution de leur activité. Il convient de redonner à l'individu son rôle d'acteur et d'auteur de ses pratiques formatives. Une complémentarité s'établit cependant entre la liberté de choisir ses ressources, la contrainte de remplir le *Carnet de suivi* au sein du dispositif de l'APP*, et les contraintes personnelles de l'apprenant. C'est face à ces contraintes que l'apprenant est encouragé à assumer sa part de responsabilité pour « mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de (sa) propre vie » (Gibson, 1991 : 359), démarche qui se résume par le concept d'*empowerment*.

3-2-3 L'APP* et l'approche actionnelle

Concernant l'analyse de ces pratiques professionnelles de la formation au sein de l'APP*, la démarche pédagogique se réclame de l'approche actionnelle. L'enseignement / apprentissage d'une langue s'inscrit aujourd'hui dans la mouvance du post-« communicatif ». L'approche « communicative » qui est le fondement du post-communicatif, fut très répandue en Europe et dans le monde anglo-saxon, et prônait la compétence pratique (*skills*) de communication que le sociolinguiste américain Hymes définit comme la connaissance du système linguistique à laquelle doit être ajoutée la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue. La pensée de Hymes a été reprise par Evelyne Bérard (Bérard, 1991 : 17-18)[185] : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes de l'emploi ».

L'approche actionnelle s'inspire des concepts de l'approche communicative mais y intègre la notion de « tâches ». Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) (CECRL, 2001 : 15)[186] définit l'approche actionnelle comme suit :

> La perspective de type actionnel considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [...] Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Pour qu'il y ait un résultat, l'action doit être motivée par un besoin reconnu comme tel par l'apprenant (cf. Labour, 1998). C'est pourquoi le parcours de formation est établi en fonction des compétences de l'apprenant pour « parvenir à un résultat déterminé » et négocié avec l'adulte et surtout en adéquation avec son Projet.

Le *Carnet* a également été envisagé comme un outil de régulation formative car il a aussi pour fonction de présenter ou non la progression apparente de l'apprenant et de réguler

[185]Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratiques*. Paris : Clé international, Didactique des langues étrangères. pp.17-18.
[186] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Paris : Editions Didier. p.15.

l'apprentissage. Selon Claude Guillon (Guillon, 2004 : 126-129)[187], « l'évaluation n'est langage médiateur que si elle est communiquée, c'est-à-dire présentée, expliquée et comprise. [...] . Semblable à un bulletin scolaire, le *Carnet* a pour rôle d'informer, ce qui signifie justesse, validité et fidélité de l'évaluation communiquée et assurer la continuité de la réponse éducative ». Vu sous cet angle, l'apprenant et le formateur peuvent consulter à tout moment les progrès, les acquis, les lacunes suite aux évaluations formatives. Ensemble, apprenant et formateur s'efforcent ainsi de s'assurer que les moyens mis en œuvre pour la réalisation du parcours de formation sont adaptés aux « moments opportuns » de l'apprenant. Comme l'évoque Laurent Verclytte (Verclytte, 2002 : 347-370)[188] « le moment opportun se trouve dans le rôle déterminant de l'auteur [...]. Le sur-mesure au moment opportun offre la perspective de l'amélioration de l'efficacité et du gain de temps en formation ». Le *Carnet* représente donc un artefact d'évaluation formative qui a pour objectif de guider l'apprenant dans son apprentissage en l'informant sur son niveau de compétence et en l'aidant à construire son savoir-faire langagier.

3-3 Les écrits des apprenants médiatisés au moyen du *Carnet de suivi*

3-3-1 Le *Carnet de suivi* : un dispositif opérationnel

Métaphoriquement, le dispositif de suivi s'apparente à un randonneur à qui on donne une carte (le *Carnet de suivi*) pour se repérer dans l'espace et qu'il remplit à l'aide d'une boussole (autres apprenants, animatrice du Centre de ressources, formateur, ressources). Il s'agit d'une métaphore qui montre que l'apprenant a besoin de repères pour avancer chemin faisant. Le rôle de ce dispositif est de proposer un chemin à notre randonneur pour qu'il puisse progresser sans se perdre. Dans cette recherche, cela revient à faciliter le parcours de l'apprenant.

Delcambre (Delcambre, 1997 : 277-288)[189] décrit le carnet de bord comme « un éphéméride, un espace de représentation. [...] l'écrit sédentaire ne sort pas du lieu où il est écrit, ni dans sa phase de réalisation, ni dans son usage.[...] Il s'agit d'un objet de communication sédentaire. [...] C'est un instrument de « co-construction de la réalité » ».

La description de Delcambre du carnet de bord est reprise car elle s'apparente à celle du *Carnet de suivi*. Cependant l'appellation *Carnet de suivi* est préférée, car le carnet de bord se révèle plus être une preuve et ne se situe pas dans le formatif ; alors qu'avec le *Carnet de suivi*, l'apprenant s'engage dans une formation en signant un contrat pédagogique qu'il a négocié avec la coordonnatrice.

Le *Carnet de suivi* n'est pas un écrit totalement « sédentaire » car les apprenants peuvent le prendre avec eux, il n'appartient pas à l'organisme. Mais la pertinence de cette définition réside dans la phrase « co-construction de la réalité » car ce qui est intéressant dans ce travail, c'est de comprendre le point de vue de l'apprenant adulte concernant l'usage du *Carnet de suivi* de façon à pouvoir améliorer le dispositif à l'avenir. De quelle manière les apprenants considèrent-ils le *Carnet de suivi* ?

---

[187] Guillon, C. (2004). *Les évaluations scolaires, Enjeux du système éducatif.* Paris : Hachette Education / Ressources formation. pp.126-129.

[188] Verclytte, L. (2002). Le sur-mesure au moment opportun : vers l'élaboration de documents d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances. pp.347-370.

[189] Delcambre, P. (1997). *Ecriture et communications de travail, Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires Septentrion. pp.277-288.

	Carnet	Suivi
Etymologie	De l'ancien français « *caer* » et du bas latin « *quaternio* », le *Carnet* désigne un petit registre, un petit cahier sur lequel on inscrit des notes. In Lexis, larousse de la langue française, 2002	Nom masculin qui désigne un contrôle permanent sur une période prolongée
Synonyme	Bloc-notes Journal Carnet de correspondance	Accompagnement Remédiation Veille pédagogique
Concept	Document	ce qui renseigne (mis en signe) du latin « *docere* » Plus particulièrement, le « document », signifie la mise en signe de processus considérés comme vecteurs de sens, ayant une certaine persistance temporelle, face aux saillances associées à un artefact dans une situation donnée
Fonction	* artefact pour voir la progression du travail * Trace d'un parcours, d'un itinéraire * Garde la mémoire des ressources consultées * artefact de liaison	Fonctions informationnelle et communicationnelle relatives à la progression de l'apprenant

Tableau #12 : Analyse sémantique du *Carnet de suivi*

La démarche s'est inspirée de l'article de Paquelin (Paquelin, 2004) [190] intitulé « le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », car il émet l'hypothèse que l'apprenant co-construit le dispositif et que « cette dynamique de co-construction relie quatre « états » du dispositif » :
* « **l'état prescrit** : le dispositif tel qu'il est conçu par les concepteurs est porteur d'une prescription ou intention d'usage ». En concevant ce *Carnet de suivi*, on l'envisageait comme un cahier-guide sur lequel l'apprenant prend des notes et qui oriente la démarche d'apprentissage grâce à la construction d'un parcours de formation. En l'associant à leurs propres représentations, les apprenants devraient se l'approprier à leur guise pour créer un sens à leur apprentissage.

* « **l'état perçu** est un construit par l'apprenant, qui à partir d'indices sémiotiques, de sa représentation de ce type de dispositif et de la tâche à accomplir, et de ses besoins élabore une image du dispositif ». Les résultats du portrait chinois, méthode qui a permis de voir comment les apprenants percevaient le *Carnet*, montreront que la représentation de ce

[190] Paquelin, D. (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». Enigmes de la relation pédagogique.

dispositif varie en fonction des caractéristiques personnelles de chaque individu. Le vécu de l'adulte peut avoir une influence sur l'état perçu et ainsi modifier l'état prescrit.
* « **l'état prévu** est une situation projective (cf. Paillé et Mucchielli, chapitre 2) dans laquelle l'apprenant envisage de réaliser son apprentissage. Il exprime l'organisation spatio-temporelle, les activités et les relations qui organisent le projet de dispositif ». Dans cette expérience, l'apprenant pouvait se rendre au Centre de ressources quand il le souhaitait et utiliser l'espace sur ce même principe. Une fois le parcours de formation créé et le *Carnet de suivi* remis à l'apprenant, celui-ci détenait, théoriquement, les conditions pour agir. En somme le processus d'*empowerment* était mis en marche.

* « **l'état vécu** ou réel est l'actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé ». Dans l'interprétation des résultats, il sera mis en avant de quelle manière les apprenants ont vécu cette expérience (vision plutôt émique/ « endogène », Paillé et Mucchielli, 2008 : 269-271) et comment ils ont perçu le dispositif à travers leurs réponses déclarées. Il s'agit de prendre en compte l'écart entre le prescrit (processus descendant) et le vécu (processus ascendant) de façon à améliorer le dispositif. Quel a été le degré de liberté que l'apprenant s'est autorisé au-delà du cadre prescrit ? Car, comme le mentionne Paquelin (Paquelin, 2004 : 177)[191], dans ce même article, « le cadre devient l'espace de « jeu » du « je ». C'est un espace de jeu au sein duquel le sujet peut déposer ses attendus, ses difficultés, les revivre, en comprendre le sens et bâtir un nouveau cheminement, une nouvelle organisation ». Dans le *Carnet de suivi*, l'apprenant peut écrire n'importe quelle observation ou remarque, étant donné que le cadre lui en donne la possibilité. L'entretien qui a lieu après chaque séance en auto-formation permet de revenir sur ce qui a été fait, de proposer ou de modifier le parcours de l'apprenant car le *Carnet* n'est pas un support figé mais flexible et réadaptable en cas de nécessité pour répondre aux exigences du public que nous recevons à l'APP* de Calais, public qui arrive avec un besoin en langue qu'il veut rapidement satisfaire pour aboutir à son Projet.

3-3-2 Le *Carnet de suivi* comme support de médiation

L'appellation de *Carnet de suivi* est aussi préférée à celle de « carnet de bord » car le nom « suivi » implique au moins deux personnes et évoque beaucoup plus la notion d'étayage, point saillant de notre dispositif. L'étayage est une démarche de soutien qui nécessite un accompagnement et un support cognitif d'aide à l'apprentissage, notamment dans la phase intermédiaire du processus de la ZPD*. Il s'agit d'une pratique guidée menant à la pratique autonome (phase finale du processus de la ZPD*, cf. chapitre 2).

Le concept d'étayage a longuement été étudié par Jérôme Bruner (Bruner, 1983 : 263) [192] et définit cette tutelle comme un soutien qui consiste essentiellement pour celui qui a la fonction de formateur (celui qui sait plus que l'apprenant) à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités de l'apprenant, permettant à ce dernier de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. Ainsi encouragé par le succès de ses actions, l'apprenant est incité à entreprendre une tâche un peu plus difficile.

Selon une approche socio-constructiviste, Vygotski a élaboré la théorie de « l'échafaudage » ou « *scaffolding* » qui met en avant l'idée que les nouvelles connaissances se construisent sur l'expérience des apprenants. Le principe est d'apporter des éléments supplémentaires au développement individuel de la personne. Catherine Mcloughin et Linda Marshall

[191] Paquelin, D. (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». Enigmes de la relation pédagogique. p.177.
[192] Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris : PUF. p.263.

(Mcloughin et Marshall, 2000)[193] ont défini l'échafaudage comme une forme de soutien temporaire apportée à l'apprenant pour accomplir une tâche qu'il ne pouvait pas réaliser seul auparavant :

> *Scaffolding is a form of assistance provided to a learner by a more capable teacher or peer that helps the learners perform a task that would normally not be possible to accomplish by working independently. The most important point about scaffolding is that it engages the learner actively at his/her current level of understanding until the point where the support is no longer required.*

Dans son article intitulé « mise en usage de dispositif de formation : processus, fonctions et acteurs de la communication tutorale », Didier Paquelin (Paquelin, 2009) évoque que « le processus d'appropriation des dispositifs de formation à distance suppose une dynamique interactionnelle et informationnelle entre le sujet et le dispositif technologique et plus particulièrement les fonctions de ces informations circulantes ».

Cette réflexion peut s'adapter au dispositif d'auto-formation afin de saisir les enjeux de cette « dynamique interactionnelle et informationnelle » entre les apprenants et le *Carnet de suivi*. Y est évoquée tout d'abord « la fonction intentionnelle : elle exprime les attendus, les finalités, ce qui est à l'origine de l'engagement dans ce dispositif ». D'un côté, il y a le concepteur du *Carnet* qui a comme attente, en proposant ce dispositif, à la fois une meilleure fréquentation du Centre de ressources et un meilleur suivi des apprenants lors des séances en auto-formation. De l'autre, les apprenants s'y engagent pour approfondir leurs connaissances. « Cette fonction participe pleinement à l'implication du sujet dans le dispositif » : ce qui est avéré dans cette expérience car l'apprenant a co-construit son parcours de formation et a la responsabilité de remplir son *Carnet*.

« La fonction pragmatique accompagne le sujet dans la prise en main manipulatoire de l'objet technique ». Il s'agit de toutes les formes de médiation présentes dans la mise en place du dispositif : technique, humaine... (cf. chapitre 3, section 3-1-4, les formes de médiation pour Peraya).

Quant à « la fonction épistémique, elle traduit la transformation de la base de connaissances du sujet ». Là encore, ce dispositif revêt cette fonction car chaque apprenant, avant d'entrer en formation, effectue un test de positionnement. De plus, durant son parcours de formation, de nombreux exercices d'auto-évaluation viennent réajuster son projet initial.

« La fonction référentielle est liée au fonctionnement, aux règles et aux ressources du dispositif ». Ceci fait référence au règlement intérieur de l'APP* de Calais, au contrat pédagogique dans lequel est négocié l'objectif de formation, la durée, le rythme hebdomadaire...

« La fonction mémorielle assure la traçabilité des actions et des résultats » : c'est le *Carnet de suivi*, en tant que support écrit, qui assure cette traçabilité car l'apprenant y note tout ce qu'il a fait durant sa séance. Cette inscription est donc l'empreinte du travail de l'apprenant effectué au Centre de ressources.

Et « la fonction transitionnelle qui intervient dans les processus de modification de l'organisation du dispositif » permet de développer l'*empowerment* (le pouvoir du pouvoir d'agir) de l'apprenant.

---

[193] McLoughlin, C. et Marshall, L. (2000). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. [Accessible en ligne à http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin2.html]. Consulté en mars 2010.

3-4 Le *Carnet de suivi* : aspects sémio-techniques

3-4-1 Le *Carnet de suivi* : un document comme forme

Sachant que la sémiotique est la discipline qui étudie les signes, la recherche des aspects sémiotiques pertinents du *Carnet de suivi* permet de comprendre quels en sont les affordances possibles. Gibson est à l'origine du concept d'affordances, comme il l'a été mentionné au cours de la section 3-1-2. Selon un dictionnaire de langue anglaise, (le HARRAP'S), « *to afford* » en anglais signifie « avoir les moyens de, pouvoir se permettre de, fournir, donner quelque chose à quelqu'un ».

Or la sémiotique a ses limites car elle s'intéresse uniquement aux signes et non à la technique. C'est pourquoi il semble nécessaire de recourir aux Sciences de l'Information et de la Communication qui, elles, permettent de comprendre les signes et la technique en lien cosubstantif. En quoi le *Carnet de suivi* est porteur de messages et de sens dans ce contexte ? L'intérêt d'allier la sémiotique et la technique est de saisir l'objet dans toutes les dimensions qui créent une émergence « sémio-technique », c'est-à-dire un phénomène qui n'est pas réductible ni à la sémiotique ni à la technique. Cette démarche reconnaît de manière explicite que le support n'est pas cognitivement ou socialement « neutre » pour l'usager. Le fait d'utiliser le support familier du « papier et crayon » pour le *Carnet* a une incidence sur son usage. Pour certains, ce support « traditionnel » peut rassurer, étant un dispositif connu et maîtrisé. Pour d'autres, le même support peut être associé à une démarche démodée (non-numérique) ou même rappeler une époque mal vécue comme enfant à l'école. C'est dans ce sens qu'il est plus aisé de comprendre Marshall Mc Luhan, quand il écrit que le « *médium is the message* » : « l'essentiel n'est pas dans le contenu transmis, mais dans le mode de transmission »[194]. Ce n'est pas pour autant qu'il faut faire abstraction du « contenu » du message, et c'est là où l'apport de la sémiotique joue un rôle important. Avec la sémio-technique, la question se pose : comment comprendre comme un ensemble fonctionnel l'alliance de la sémiotique en lien étroit avec la technique ?

Roger Pédauque (Pédauque, 2003 : 4)[195] parle de « document comme forme » en le décomposant comme suit « document = inscription + sens ». Il étaye cette équation en évoquant que le « support est accessoire, y compris pour le document traditionnel du moment que l'inscription est préservée. L'important est le contenu, matérialisé par l'inscription, qui est porteur de sens ». C'est pourquoi il paraît judicieux d'analyser en détail les aspects sémiotiques du *Carnet de suivi* dans sa structure du contenu, et dans son contenu lui-même. Et pour expliciter ce point de vue, Pédauque décrit trois idées fondatrices de cette dimension. La première concerne « la création de documents ». Le *Carnet de suivi* « fait référence à des actions organisées » : après la fiche d'état civil de l'apprenant, se trouvent le parcours de formation ainsi que les fiches de suivi à compléter. Toutes les données sont reliées et forment le *Carnet*. Pour un meilleur repérage, les pages sont numérotées et un sommaire reprend les grandes lignes du *Carnet de suivi* pour faciliter la manipulation de ce support aux apprenants.

La seconde idée force est « l'interprétation » :

> Un document n'a de sens que s'il est lu ou interprété par un lecteur. Cette interprétation dépend largement du contexte dans lequel elle est pratiquée. Un même document pourra prendre des sens différents, voire opposés, selon l'époque et la situation sociale ou individuelle de l'interprétant.

[194] (2007). « les théories de la communication ». [Accessible en ligne à : theoriesdelacom.blogspot.com/2007/01/**mcluhan**-prophte-du-village-plantaire.html]. Consulté en février 2010.

[195] Pédauque, R. (2003). « Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique ». Version 3. [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/99/PDF/sic_00000511.pdf]. Consulté en mars 2010.

D'une certaine façon, ce dernier re-crée le document chaque fois qu'il l'isole et en prend connaissance.

En recréant le document, l'apprenant se construit son Document, matérialisé par un D majuscule (cf. la section 3-1-4 de ce chapitre).
Le public de l'APP* de Calais, dit « en difficulté », arrive avec un passé socio-historico-économique différent pour chaque individu, tout d'abord de par son pays d'origine puis de par son vécu. C'est pourquoi le *Carnet de suivi* peut être interprété de différentes manières. La façon dont les apprenants ont perçu le *Carnet* se trouve analysée dans le chapitre 6 « interprétation des données ». Est-ce que les signes, qui pour moi, s'apparentent à des affordances, le sont aussi pour les apprenants ? Même si l'institution, l'APP*, offre un cadre de situation d'enseignement – apprentissage au *Carnet,* chaque lecteur se l'approprie selon ses valeurs et croyances, et son Projet.
Enfin la troisième idée force concerne « les signes eux-mêmes » : « tout objet est potentiellement un signe ».
Une autre référence pourrait être citée, à savoir le texte fondateur d'Augustin d'Hippone (Augustin d'Hippone, 2002 : 37)[196] qui affirme « qu'enseigner, c'est faire signe » : « la marche de notre raisonnement nous l'a enseigné, elle (la muraille) ne peut être montrée sans signe. Car le fait de tendre le doigt n'est évidemment pas une muraille, mais un signe pour la faire voir. Je le vois donc : rien ne peut être montré sans signe ». Le signe oriente le regard de l'apprenant dans telle ou telle direction pour lui faire découvrir quelque chose. Mais le signe, en lui-même, ne véhicule pas d'information. Il permet seulement d'orienter le regard de l'adulte. L'enseignant doit éveiller la connaissance chez l'apprenant car elle est le résultat complexe d'interactions entre des sujets.

3-4-2 Le *Carnet de suivi* sur support papier : une vraie ergonomie

3-4-2-1 Plus facile à transporter et plus familier pour les apprenants

Pour faire l'analyse sémio-technique du *Carnet*, celui-ci a été décomposé car « le texte doit donc être considéré à travers sa matérialité, sa mise en page, sa typographie ou ses illustrations (...) tous les éléments observables, qui non contents d'accompagner le texte, le font exister » (Souchier, 1998 : 139)[197].

Le *Carnet de suivi* a été réalisé sur support papier, même si cela semble peu attrayant actuellement, pour plusieurs raisons :

- plus facile à utiliser par les apprenants qui ne maîtrisent pas toujours l'outil informatique.
- problème récurrent avec les imprimantes, d'où l'impossibilité d'imprimer les commentaires et les fiches de suivi du *Carnet* après chaque séance ; ce qui aurait entravé l'entretien #3 (cf. chapitre 4) qui consiste à faire le point entre l'apprenant et la coordonnatrice après la séance en auto-formation.
- si le *Carnet de suivi* avait été enregistré sur le disque dur de l'ordinateur, d'autres personnes auraient pu y avoir accès et ainsi faire des modifications ou pire le supprimer.

Le choix du support papier ne semble pas si désuet que cela, car en tant que coordonnatrice, j'ai pu constater que les personnes envoyées par Pôle Emploi devaient tenir un Carnet de bord (cf. annexe 17), support papier, dans lequel ils doivent noter toutes les démarches qu'ils entreprennent.

---

[196] Hippone, A. (2002). *Le maître, De Magistro*. Langres : Klincksieck / Philosophie de l'éducation. p.37.
[197] Souchier, E. (1998). « L'image du texte, pour une théorie de l'énonciation éditoriale ». *Les Cahiers de médiologie*, n° 6, Gallimard. p.139.

Ce dispositif de médiation formative, à travers le *Carnet de suivi*, a nécessité une médiatisation par le papier et un espace dans lequel a pu se dérouler l'expérience, en l'occurrence le Centre de ressources. Mais il a fallu également une personne qui maîtrisait le dispositif afin de mettre en œuvre les possibilités de cet outil ; à savoir moi-même et l'animatrice qui avait été informée de ma démarche. Elle s'est donc volontairement prêtée à l'expérience en répondant aux besoins des apprenants s'ils rencontraient des problèmes tant sur le plan technique, avec les ordinateurs, que sur le plan méthodologique pour rechercher une ressource.
Ce dispositif demande également des engagements personnels de la part des apprenants afin que les fonctionnalités du *Carnet de suivi* soient exploitées le plus largement possible. Si l'apprenant ne s'investit pas pleinement dans le dispositif, le *Carnet de suivi* connaîtra un usage limité et n'aura pas de réelles raisons d'exister. Cette situation s'apparente à une personne qui signerait un contrat sans le lire en profondeur et qui de ce fait ne respecterait pas les termes de celui-ci.
Pour être utile, le *Carnet de suivi* doit être rempli régulièrement et sérieusement par l'apprenant. Cet outil est destiné à l'écriture et à un commentaire sur l'écrit ultérieurement.
Le *Carnet de suivi* a été créé en toute conscience de certains enjeux qu'il impliquait comme l'affichage du savoir : en effet, les apprenants qui suivent des cours de FLE* souhaitent enrichir leur propre connaissance de la langue. De plus, le fait d'avoir co-construit le parcours de formation permet à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de son travail, ce qui tend à encourager le « pouvoir sur son pouvoir d'agir ». De ce fait, en endossant le rôle de co-auteur, l'apprenant est investi de la fonction intertextuelle des pratiques de formation.
Le fait d'apporter quelque chose de nouveau dans le fonctionnement du Centre de ressources en concevant cet outil, le *Carnet de suivi*, est devenu stimulant dans la démarche de travail de nos apprenants. Paul Rivenc (Rivenc, 2003 : 278)[198] affirme que « la nouveauté, la fantaisie, la diversité, l'humour et l'affectivité sont de puissants moyens de stimuler le désir d'apprendre ». La nouveauté crée généralement une certaine curiosité chez l'individu.

Il est vrai que des comptes informatiques auraient pu être créés pour ce groupe dans le cadre de mes enquêtes, mais ayant déjà de nombreuses sessions ouvertes pour d'autres formations dispensées à l'APP*, il a été convenu qu'il serait préférable de ne pas opter pour ce choix. En effet, si chaque apprenant se crée une session, il aurait fallu créer des mots de passe pour chacun afin qu'aucun autre apprenant aille sur la session de peur d'effacer des données ou autres.
Pour éviter ce genre de problème, les responsables de l'APP* envisagent d'acheter des clés USB afin de les mettre à disposition des apprenants pour que chacun puisse être responsable de son travail.

3-4-2-2 Le support « papier-crayon » est le reflet du travail des apprenants

Autre raison pour laquelle le *Carnet de suivi* a été réalisé sur support papier, c'est qu'il est considéré comme un support personnel, l'écriture de l'apprenant est une identité propre à chacun. Dans son article intitulé « Devenir auteur : le web comme un entre-deux », présenté lors du onzième colloque international sur le document électronique, Evelyne Broudoux (Broudoux, 2008)[199] parle d'autoritativité qu'elle définit :

> comme étant une forme de "devenir auteur". L'émergence de soi est au cœur de l'autoritativité. Elle peut être décrite avec le concept d'autoformation : celui-ci étant à entendre comme un processus conduisant le sujet à se donner sa propre forme et à produire du sens par la réflexion sur sa propre expérience ou son propre imaginaire. L'autoritativité engage

[198] Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde.* Volume 3. La méthodologie, Pédagogie en développement. Bruxelles : De Boeck. p.278.
[199] Broudoux, E. (2003). « Autoritativité, support informatique, mémoire ». [Accessible en ligne à. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/44/PDF/sic_00001137.pdf]. Montréal. Consulté en janvier 2010.

> donc un processus de distanciation critique à caractère réflexif (regard sur soi-même). Tout ce métadiscours montrant que l'auteur est confronté précisément de par sa pratique d'écriture à la construction narrative de l'identité, de sa propre identité. Ces moments d'instabilité subjective sont les signes de l'auto-construction du sujet ou du personnage-auteur.

Au Centre de ressources, l'apprenant participe à la construction narrative de son identité en remplissant le *Carnet de suivi* à chaque séance en auto-formation. Contrairement à beaucoup de chercheurs qui associent le concept d'auto-formation à celui d'autonomie, la recherche adhère davantage au point de vue de Broudoux, qui définit ce concept comme étant « un processus conduisant le sujet à se donner sa propre forme et à produire du sens par la réflexion sur sa propre expérience ». De plus, le processus de distanciation fait appel à l'auto-évaluation, élément saillant du *Carnet* car les apprenants devaient porter un regard critique sur leur travail et sur eux-mêmes en se notant.

Les traces écrites sur le *Carnet de suivi* sont un reflet du travail et de l'identité de l'apprenant. Mais, comme l'évoque Linard (Linard, 1984 : 164-165)[200], « notre relation avec « l'image de soi » reflétée dans le miroir (dans cette expérience, le *Carnet de suivi*) n'est donc pas seulement contemplation, mais dialogue entre le Moi et le double. (...) Car l'identité est structure mouvante dont la conservation est un besoin primordial. (...) Ce n'est pas un état, c'est une quête du Moi qui ne peut recevoir sa réponse réfléchie que par l'objet et la réalité qui la réfléchissent ». Le fait de relater sa séance en auto-formation avait pour objectif de conduire l'adulte à établir un bilan, un « dialogue » entre son travail, sa note et son comportement afin de pouvoir améliorer son parcours de formation. L'identité n'est donc pas statique mais évolue au cours du temps. Le rôle du *Carnet* est d'aider l'apprenant dans cette prise de conscience.

Cette quête du Moi retentit avec le concept de soi défini par Boutinet, (Boutinet, 2006 : 66)[201] comme étant :

> à la base de la construction de l'identité, dans la façon par laquelle l'individu se perçoit, se reconnaît, s'estime, se déteste, se fuit. Une telle identité est une construction fragile et complexe à laquelle concourent plusieurs composantes : un sentiment de permanence dans le temps, permanence à partir de laquelle l'adulte se reconnaît dans ce qu'il estime être sa singularité au niveau de son histoire (...) ; un sentiment de différenciation nourri de la diversité des événements vécus (...) ; un sentiment de reconnaissance vis-à-vis de soi-même.

L'identité de chaque apprenant s'est dévoilée au fur et à mesure des commentaires qu'ils ont écrits en lien avec leurs notes. Je me suis rendue compte que la vision que les individus ont d'eux-mêmes, a une influence sur leur travail (cf. chapitre 6).

Pour Christophe André et François Lelord (André et Lelord, 2007 : 16-20)[202], l'estime de soi se compose de trois piliers :

> * « l'amour de soi : s'estimer implique de s'évaluer, mais ne souffre aucune condition : on s'aime malgré ses défauts et ses limites, malgré les échecs et les revers »
> * « la vision de soi : l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts »
> * « la confiance en soi : être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes ».

Dans l'analyse des résultats, il conviendra de montrer l'importance de l'entretien #3 qui correspond à la restitution des données orales entre l'apprenant et la coordonnatrice. En

[200] Linard, M. (1984). *Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod / Bordas. pp.165 – 166.
[201] Boutinet, J-P. (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Que sais-je ?, PUF. p.66.
[202] André, Ch. et Lelord, F. (2007). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Bibliothèque, Odile Jacob. pp.16-20.

effet, lors de celui-ci, certaines apprenantes me demandaient de remplir à leur place le *Carnet de suivi* de peur de faire des « fautes » grammaticales ou lexicales ; ou de peur que le lecteur ne comprenne pas ce qu'elles avaient écrit à cause de leur graphie. De ce fait, le concept de l'estime de soi prend toute sa valeur dans la construction de l'identité d'un individu.
Cette idée est confortée par la réflexion de Linard (Linard, 1984 : 170)[203] qui souligne que « la confrontation à soi-même n'est pas chose facile. La difficulté de nous constituer en tant qu'observateur de notre Moi, (...), est parfois grande et crée une tension constante et pénible entre Moi et l'idéal. Et faute de pouvoir soumettre notre Moi psychique à l'épreuve de la réalité pour le confronter à notre idéal du Moi, car aucun objet du monde extérieur ne correspond à sa représentation interne, l'auteur suggère d'avoir recours à des « expédients » ». L'écriture est une empreinte, mais qui peut être un frein pour certaines personnes dont l'image de soi n'est pas positive, mais aussi à cause d'une graphie illisible. En se demandant « comment ai-je travaillé, dans quelles conditions, les apprenants, dans cette expérience, étaient sans cesse en quête du Moi. Le double dont parle Linard, peut être aussi bien le *Carnet de suivi* dans lequel les apprenants ont inscrit leur travail, leurs émotions, mais également la coordonnatrice qui relisait leurs notes avec eux. Le *Carnet* est alors le miroir formatif des apprenants car c'est leur parcours qui émerge de leurs notes.
Certains apprenants ont eu une scolarité très courte (classes primaires) et de ce fait ont une graphie plus ou moins lisible. Cette incompréhension de la graphie est parfois accentuée par le niveau débutant en français et un manque certain de vocabulaire. Dans ce cas, les apprenants éprouvent une certaine réticence à écrire avec un crayon. Alors que quelqu'un qui a une meilleure estime de soi accroît sa confiance dans ses propres capacités, et ne verra aucun obstacle à écrire manuellement.

Le *Carnet*, étant sur support papier, l'apprenant pouvait l'emporter avec lui son *Carnet* s'il le souhaitait ; alors que sur ordinateur, il faut obligatoirement un moyen pour l'enregistrer et notre public ayant des ressources modestes, nous ne souhaitions pas leur faire faire de frais.

3-4-2-3 La structure du *Carnet de suivi*

Hormis la page de garde et les résultats du test qui sont en couleur, tout le *Carnet* est en noir en blanc pour des raisons de coût et de facilité au niveau de chaque impression du *Carnet.* Est-ce moins attrayant sur le plan sémiologique ? Lorsqu'il a été demandé aux apprenants s'ils auraient modifié quelque chose au niveau de la conception du *Carnet,* la plupart ont répondu que non, ce qui a conforté la manière dont il a été élaboré.
C'est dans un classeur que se trouve Le *Carnet de suivi* de façon à pouvoir ajouter des feuilles si nécessaire. Ce principe rend l'apprenant apte à accomplir des actes seul ; c'est le « pouvoir de » qui ressort ici, donc le concept d'*empowerment* (le pouvoir du pouvoir d'agir). L'adulte peut ainsi intervenir sur le *Carnet* car il lui appartient et de cette manière modifier son aspect de départ. L'apprenant endosse ainsi son rôle de co-auteur. De par sa forme, il s'apparente à un livre car l'apprenant peut « se déplacer » à l'intérieur comme il veut, c'est-à-dire choisir de le feuilleter entièrement ou faire un exercice situé en dernier dans la progression. Le *Carnet* est en sa possession. Mais pour faciliter les allées et venues à l'intérieur de cet artefact, des intercalaires séparaient chaque partie du *Carnet* (résultats du test, parcours de formation, fiches de suivi...). Concernant le choix typographique, la police utilisée est le « *Times new roman* », de taille 12 de façon à ce que les caractères soient clairs. Vu que le public FLE* de l'APP* a déjà des difficultés avec la graphie même, on voulait leur faciliter la lecture en utilisant une écriture standard.

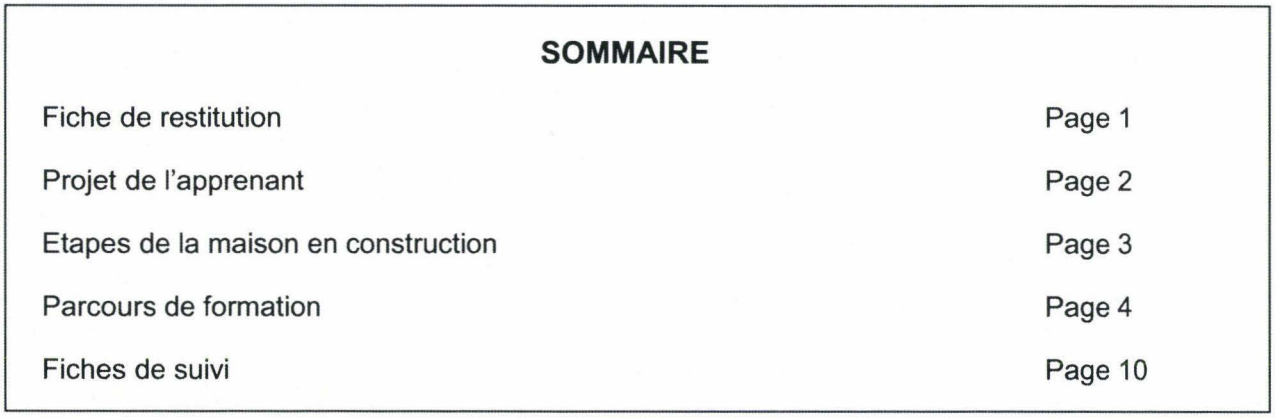
[203] Linard, M. (1984). *Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail.* Paris : Dunod / Bordas. p.170.

Le *Carnet de suivi* est structuré de la manière suivante :

- Une page de garde sur laquelle figurent le nom et le prénom de l'apprenant, les logos de l'APP* de Calais et du GRETA* ainsi que le niveau de langue du FLE* de la personne (cf. annexe 18). Cette configuration met en avant l'aspect d'appartenance du *Carnet* à une personne bien définie qui fait partie d'une communauté, c'est-à-dire celle de l'APP*.

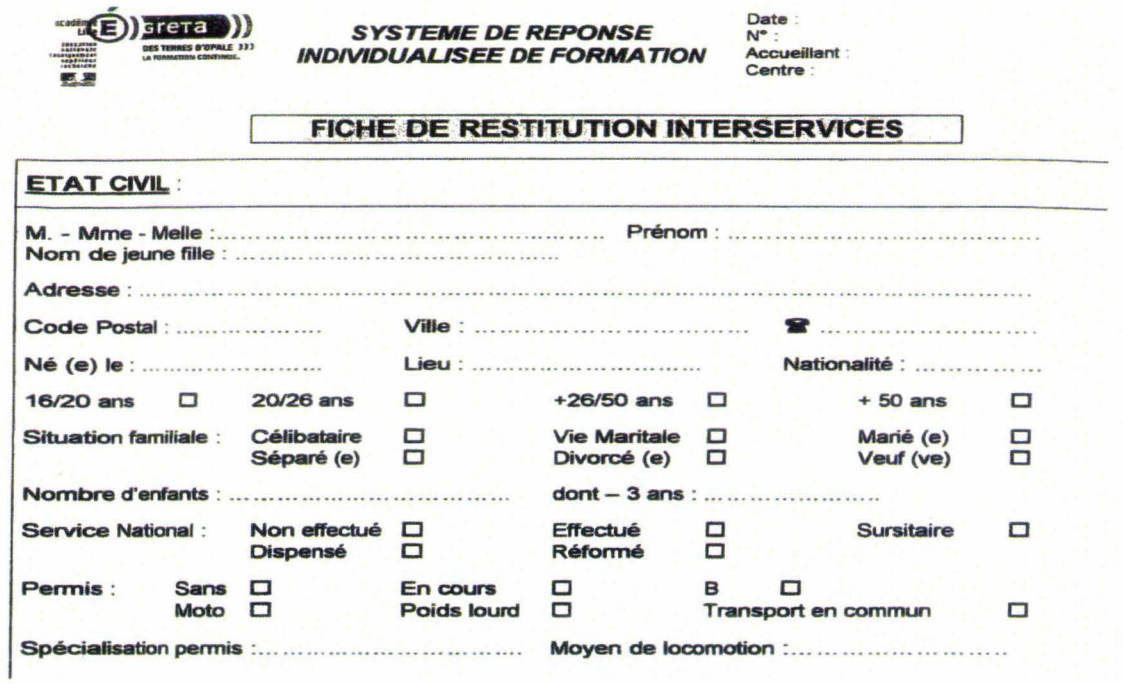
Capture #1 : La page de garde du *Carnet de suivi*

- Un sommaire présentant les grandes parties du *Carnet de suivi* (état civil, résultats du test, parcours de formation, fiche de suivi). Cela apporte un regard synoptique de ce que peut proposer et, implicitement, les attentes associées au *Carnet*.



Capture #2 : Sommaire du *Carnet de suivi*

- La fiche de restitution interservices qui donne des renseignements sur l'état civil de l'apprenant, sa situation professionnelle, son niveau d'étude, son objectif professionnel (cf. annexe 19). Cette fiche est utile pour la coordonnatrice qui vérifie si le Projet de la personne est en adéquation avec son cursus scolaire : par exemple un adulte qui n'a pas le baccalauréat ne peut pas passer le concours d'infirmier. Et en tant que chercheuse, cette fiche est une des premières preuves et un outil de recueil pour mener au mieux les études de cas (cf. chapitre 4 : la méthode).



greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONTINUE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date :
N° :
Accueillant :
Centre :

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL :

M. - Mme - Melle :..... Prénom : .....
Nom de jeune fille : .....

Adresse : .....

Code Postal : ..... Ville : ..... ☎ .....

Né (e) le : ..... Lieu : ..... Nationalité : .....

16/20 ans	☐	20/26 ans	☐	+26/50 ans	☐	+ 50 ans	☐
Situation familiale :		Célibataire	☐	Vie Maritale	☐	Marié (e)	☐
		Séparé (e)	☐	Divorcé (e)	☐	Veuf (ve)	☐
Nombre d'enfants :				dont – 3 ans :			
Service National :		Non effectué	☐	Effectué	☐	Sursitaire	☐
		Dispensé	☐	Réformé	☐		
Permis :	Sans	☐	En cours	☐	B	☐	
	Moto	☐	Poids lourd	☐	Transport en commun		☐

Spécialisation permis :..... Moyen de locomotion :.....

Capture #3 : Extrait de la fiche de restitution

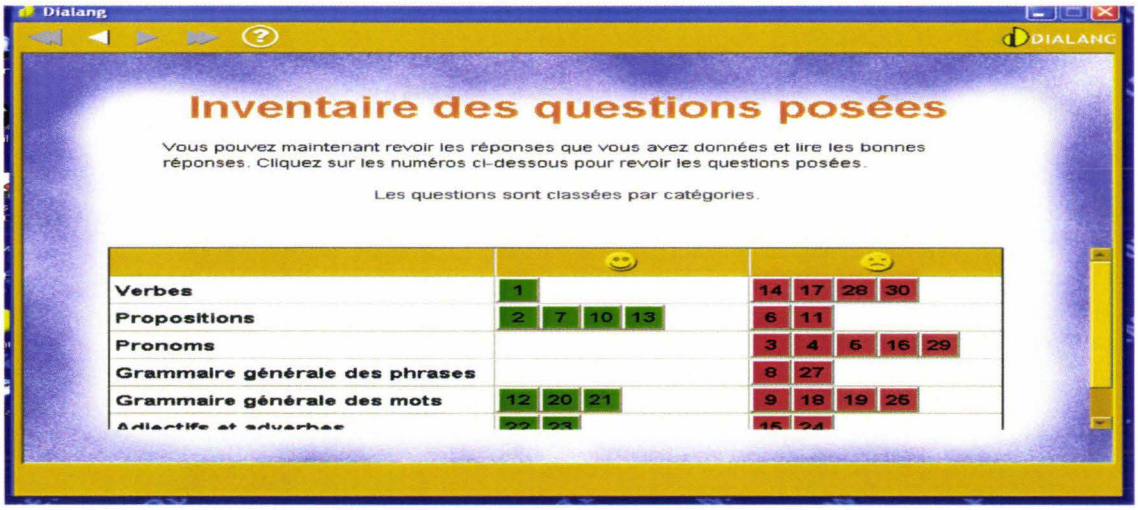
- Le contrat pédagogique et le règlement intérieur (cf. annexes 20 et 21)

Le contrat pédagogique fixe dans le temps le Projet de la personne, le contenu de sa formation, le nombre d'heures prévisionnelles et la durée de la formation. L'apprenant s'engage dans la formation en signant ce contrat. Il sert de preuve auprès des financeurs (Conseil Régional, Etat, Europe) de l'APP* mais aussi auprès de ses prescripteurs (le Pôle Emploi et la Mission Locale).

- Les résultats du test de positionnement réalisé par le biais de *DIALANG*, des captures d'écran y sont même insérées.

Ces captures sont imprimées en couleur car il y un code (rouge pour les exercices non acquis et vert pour ceux réussis) ce qui facilite la compréhension des résultats pour chaque apprenant. *DIALANG* est un système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues qui souhaitent avoir une information diagnostique sur leur compétence. Le système se compose d'auto-évaluation, de tests de langue et de conseils (cf. annexe 22). L'analyse et la compréhension des résultats entre la coordonnatrice et l'apprenant permettent de co-construire le parcours de formation. Cet entretien correspond à l'entretien d'explicitation de Vermersch qui sera développé au cours du chapitre intitulé « Méthodologie » section 5-4.

L'objectif, cependant, de cet entretien est d'apporter un soutien à la fois conceptuel et méthodologique pour encourager l'apprenant dans son parcours de formation.



Capture #4 : Capture d'écran de *DIALANG*

- Le parcours de formation composé des thèmes à étudier en fonction des résultats du test, et des ressources avec lesquelles l'apprenant peut travailler pour remédier à ses lacunes. Chaque point à étudier se trouve répertorié dans un tableau, avec tout en haut le nom de la compétence (orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison) ; à gauche le point précis à travailler et à droite le nom des ressources susceptibles d'aider l'apprenant dans le processus d'acquisition de connaissances (cf. annexe 15). Cette élaboration sert à encourager les apprenants dans l'aide à la décision. Ce concept rejoint de nouveau celui de l'*empowerment* qui se traduit comme étant la prise en charge de l'apprenant dans sa capacité d'agir comme « co-auteur ». Parmi toutes les ressources qui lui sont proposées, l'apprenant doit décider avec laquelle il désire travailler.

GRAMMAIRE	
Points à étudier	***Ressources proposées***
Le NOM : **Masculin – Féminin**	**Livre orange** : *Grammaire progressive du français, niveau débutant,* pages 30-33 **Livre bleu** : *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire,* pages 22-25 **Site internet** : http://www.club-forum.com/s_exos.asp?rub=6 exercices 1 et 2 : Forum 1 unité 2 **Cd Rom** : *Ortho* Etape 7 Exercice G5 **Classeur** : feuille d'exercices

Capture #5 : Extrait d'un parcours de formation

- Les fiches de suivi composées de sept cases : date de la séance, points étudiés, ressources utilisées, démarche, ai-je demandé de l'aide, observations et la partie auto-évaluation. Ces fiches vierges devaient être remplies par l'apprenant à chaque séance effectuée au Centre de ressources en auto-formation (cf. annexe 23). Il s'agit du principe de l'autoritativité qui engage l'apprenant à avoir un regard critique et réflexif sur son travail. L'apprenant a le pouvoir de se faire soi-même auteur en construisant son propre Document.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / ...	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques

Capture #6 : Extrait de la première fiche de suivi

Pourquoi avoir choisi des colonnes pour la fiche de suivi ? Tout d'abord, pour des raisons d'économie de papier, on souhaitait que toutes les données tiennent sur une page pour avoir une vision d'ensemble. C'est pourquoi, pour des raisons de mise en page, on a opté pour des colonnes. D'autre part, le fait de recourir à ce type de forme offre un espace visuel plus « parlant » pour les apprenants qui devaient compléter cette fiche. Cependant, une des limites aux colonnes concerne la place pour écrire. En effet, moins il y a d'espace, moins l'apprenant a envie de détailler sa pensée. Une fois la case remplie, l'apprenant n'a pas forcément l'idée de créer un système de renvoi pour donner plus de renseignements s'il le fallait ; il s'arrêtera d'écrire au niveau des traits des colonnes. Sachant que le public en APP* arrive avec un vécu assez difficile du point de vue psychologique, il recherche une structure qui va lui apporter un encadrement clair et structurant. Dès lors, cette prise de décision concernant le choix des colonnes semble être en adéquation avec les besoins de ce public.

Comme cela vient d'être évoqué ci-dessus, chaque colonne comporte un titre.

- La première colonne s'intitule « **date de la séance** » : cette variable a permis de constater à quelle fréquence les apprenants allaient au Centre de ressources en autoformation. Ce repère a également délimité cette expérience dans le temps, et a permis de voir l'évolution de l'apprenant par les traces laissées sur le *Carnet*.
- La seconde variable est « **points étudiés** » : ce qui est intéressant, c'est de se rendre compte, après relecture de chaque *Carnet*, si les apprenants variaient les compétences à retravailler ou s'ils faisaient toujours ce qui leur convenait. Dans cette colonne, les apprenants devaient noter le travail réalisé.
- Dans la troisième colonne, « **Ressources : qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?** », le pronom personnel « je » a été volontairement choisi pour que l'apprenant se sente impliqué uniquement à la lecture de la consigne de la fiche de suivi. Si l'apprenant se limite à toujours travailler avec la même ressource, il met donc à l'écart d'autres données qui pourraient lui être utiles. De plus il n'utilise qu'une partie de l'espace géographique du Centre de ressources, car celui-ci étant assez spacieux, les ressources sont rangées selon les domaines, si ce sont des manuels,

des Cd-rom... Et en fonction de la personnalité et du passé scolaire de chaque apprenant, le choix des supports peut varier.

- La quatrième variable « **démarche** » apparaît comme la plus compliquée, car rares sont les apprenants qui pratiquent un recul méta-cognitif. L'intérêt de cette colonne était de faire réfléchir l'apprenant sur sa propre méthode de travail et de voir s'il était capable de prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage.
- L'avant-dernière colonne nommée « **est-ce que j'ai demandé de l'aide** » fait également appel au pronom personnel « je » et fait écho au concept de médiation, développé plus haut.
- Enfin la colonne « **observation** » dans laquelle les apprenants pouvaient noter ce qu'ils voulaient. L'objectif était d'espérer trouver dans cette colonne des indices pour vérifier les interprétations et davantage formaliser les études de cas.

Lors de la conception du *Carnet de suivi*, une première fiche de suivi a été créée. Or il s'est avéré que les apprenants avaient des difficultés à remplir la colonne « démarche » ainsi que pour répondre à la question « que ressentez-vous ? ». C'est pourquoi, lors de l'entretien #3, celui de la restitution orale de leur travail en auto-formation, le questionnement revenait sur ce qu'ils avaient fait ou écrit et insistait pour recueillir le maximum de données et compléter les leurs. Mais une deuxième fiche avec des exemples de ce qu'on attendait des apprenants a été à nouveau réalisée, à mi-parcours de l'expérience afin d'essayer de remédier à ces problèmes de compréhension. (C'est ainsi qu'opère une recherche-action, c'est-à-dire une recherche de l'action dans l'action afin d'intervenir dans l'action si besoin). La fiche modifiée a apporté des explications, quant au nom donné pour chaque case permettant d'orienter le regard de l'apprenant, de donner sens à ce qui lui paraissait inconnu ou flou (cf. annexe 24).

- La partie **auto-évaluation** composée de deux parties : une feuille appelée « étape de la construction d'une maison », qui, elle, était constituée de 11 photographies représentant les différentes étapes d'une maison en construction (cf. annexe 25) et d'une case sous la fiche de suivi pour y inscrire à la fois sa note et son ressenti vis-à-vis de la séance en autoformation.

Capture #7 : Exemple des étapes de la construction d'une maison (les deux extrémités) en construction

Pourquoi, donc, avoir choisi une maison comme métaphore de l'évaluation ?
Plusieurs idées avaient émergé, dont la course d'un athlète, mais trop peu de photographies suffisamment distinctes les unes des autres ont été trouvées. Sur le plan de la métaphore, l'idée de course suggère une concurrence avec d'autres. Or, ce n'est pas le cas ici. On souhaitait une palette assez large et évocatrice pour qu'il y ait une certaine similitude avec le système de notation adopté dans l'éducation nationale. De plus, il a fallu trouver quelque

chose de compréhensible par tous les apprenants. C'est pourquoi le choix s'est porté vers les étapes de la construction d'une maison. La maison représente le foyer, un lieu où se retrouve la famille. Les notions de confort, de partage, d'espace commun caractérisent métaphoriquement la maison. Ceci s'apparente au parcours de formation de l'apprenant dans lequel il crée son propre espace pour apprendre. Après avoir sélectionné les photographies, celles-ci ont été annotées d'une part avec un nombre pour montrer la progression de la construction et d'autre part avec l'inscription du nom de chaque étape afin de donner davantage sens aux photographies.

Augustin d'Hippone (Augustin d'Hippone, 2002 : 74)[204] rappelle que « nous transportons ces images dans les replis de notre mémoire, comme documents de choses senties par le passé. Ce n'est pas par mes paroles qu'il apprend, mais il le reconnaît grâce aux images qu'il a lui-même conservées ». Comme ces apprenants viennent pour apprendre le français à l'APP*, il a été inféré que le fait de recourir à des photographies serait plus aisé pour eux pour s'auto-évaluer. Au cours des études de cas, chaque adulte a évoqué son enfance et plus particulièrement où il a vécu. Dès lors, la métaphore de la maison fait partie de la mémoire de ces individus.

Lorsque Bruno Ollivier (Ollivier, 2007 : 48-49)[205] aborde la sémiologie de l'image fixe, il écrit que « toute lecture d'image renvoie à un sens de lecture, et le lecteur projette sur les éléments de l'image une chronologie et une logique qui s'appuient sur ses habitudes de lecture d'écrit. (...) Le mot vient fixer la signification d'une image, l'ancrer, en réduisant sa polysémie naturelle ». Les annotations sous les photographies de la maison apportent un cadre de référence afin de limiter les interprétations trop fantaisistes des apprenants.
Il est vrai qu'au lieu d'utiliser des photographies pour l'auto-évaluation, on aurait pu conserver le système de notation français, s'étendant de zéro à vingt. Mais comme certains pays ont des systèmes totalement différents, les apprenants auraient pu les confondre. C'est le cas pour la Russie dont les notes varient uniquement entre 1 et 5.
La deuxième partie de l'auto-évaluation était cette case à remplir par l'apprenant.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ? Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Capture #8 : Extrait de la fiche de suivi sur l'auto-évaluation

Comme il était demandé à l'apprenant de commenter sa note en fonction d'une des étapes de la maison en construction, il ne pouvait pas choisir totalement au hasard sa notation puisque l'objectif était qu'il fasse une autocritique de son travail.

En demandant à l'apprenant de se situer par rapport à une des étapes de la maison, il s'agissait de voir s'il était capable de s'auto-évaluer ; de prendre du recul par rapport au travail qu'il avait effectué. Le *Carnet de suivi* est ce qui a rendu possible la construction du Projet.

3-4-2-4 Le rôle du *Carnet de suivi* dans la construction du Projet de l'apprenant

Boutinet (Boutinet, 2007 : 92-93)[206] distingue cinq logiques de formation qui chacune use du projet. Mais comme le terrain d'étude pour cette recherche est la formation continue des adultes, on s'attardera sur celle-ci essentiellement :

[204] Hippone, A. (2002). *Le maître, De Magistro*. Langres. Klincksieck / Philosophie de l'éducation. p.74.
[205] Ollivier, B. (2007). *Les sciences de la communication, Théories et acquis*. Paris : Collection U, Armand Colin, pp.48-49.
[206] Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. pp.92-93.

> La formation permanente proprement dite visant à parfaire une qualification, à assurer une promotion, le cas échéant à permettre une mobilité dans le cadre d'un projet de carrière. Toutes ces activités de formation se veulent orientées par un projet. [...] le projet en formation tantôt cherche à stimuler une action éducative, tantôt il vise à développer les motivations des stagiaires, tantôt encore il entend se préoccuper d'assurer l'efficacité du système de formation mis en place.

La définition de Boutinet reflète clairement les attentes des apprenants : pour certains, « le projet en formation cherche à stimuler une action éducative » au sens où certains adultes souhaitent se remettre à niveau pour intégrer une école ou une université. Le projet vise également « à développer les motivations des stagiaires » car si l'apprenant a de bons résultats, cela l'encouragera à persévérer et à consolider son projet voire à l'atteindre.

La notion de Projet se trouve alors au cœur de la démarche d'apprentissage. Rappelons que le GRETA* est un service public de formation qui a pour rôle d'accueillir et orienter le public, d'aider à la définition de projet de formation des personnes et mettre en place des formations adaptées au besoin de chaque apprenant.

Cependant le *Carnet de suivi* connaît certaines limites. Dans ce contexte, il a fallu aider l'apprenant à percevoir l'utilité de ce *Carnet* car c'est quelque chose d'inconnu pour eux, une nouvelle pratique. Il s'agit alors de souligner la pertinence pédagogique du *Carnet de suivi*. L'individu a parfois des difficultés à livrer ses impressions par oral et ceci s'intensifie par écrit. Dans la préface de son ouvrage *Entre l'oralité et l'écriture*, Goody (Goody, 1994)[207] écrit « alors que l'écriture peut remplacer l'interaction orale dans certains contextes, elle ne réduit en rien le lien locuteur-auditeur qui constitue la nature même des actes linguistiques ».

De plus le *Carnet de suivi* peut avoir un caractère contraignant car l'apprenant doit tout écrire, toutes ses activités réalisées, avoir un regard sur ses pratiques réflexives et doit le remplir à chaque séance. Cela demande un effort supplémentaire à l'individu. Enfin les apprenants peuvent avoir besoin d'une tierce personne pour le compléter quand ils ont des difficultés pour exprimer le travail accompli par écrit par manque de vocabulaire, mais aussi étant donné que le *Carnet* est un outil nouveau et qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir et à s'exprimer sur leur propre démarche. En relisant les notes des apprenants dans le *Carnet de suivi*, les commentaires se situent plus dans du descriptif que du réflexif. Ainsi, dans l'analyse des résultats, un des constats est que les adultes ont éprouvé des difficultés à s'exprimer sur leur auto-évaluation.

Le *Carnet de suivi* doit être lisible par tous, simple d'utilisation. Or la pratique a montré qu'un descriptif détaillé, un mode d'emploi aurait été judicieux dans le *Carnet* car le fait de l'avoir expliqué oralement reste éphémère, alors que par écrit les apprenants auraient pu avoir une trace et le relire en cas de problème. Cette expérience montre qu'il est assez difficile de se mettre à la place de ces apprenants en reprise d'étude.

3-4-2-5 Le *Carnet de suivi* comme écrit professionnel

Sur un plan plus « technique », le *Carnet* peut aussi être compris comme une forme qui s'apparente à un « écrit professionnel ». Pierre Delcambre emploie le terme d' « écrit professionnel » car « il pointe un lieu, un moment où se jouent ensemble l'usage d'un canal, d'un support, d'un outil d'expression, d'un mode de travail ».
Or, le *Carnet de suivi* n'est pas un écrit professionnel au sens strict du terme étant donné que notre public est à la recherche d'un emploi. Dès lors, il s'agirait plutôt d'écrits proto-professionnels. A moins de considérer qu'être demandeur d'emploi est une profession. Avant même de compléter le *Carnet de suivi*, les apprenants doivent choisir ce sur quoi ils vont

[207] Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*, préface.

travailler durant la séance au Centre de ressources. Cette première décision a un impact sur l'écriture car l'apprenant ne notera pas les mêmes choses que son voisin s'ils ne travaillent pas sur les mêmes compétences et ressources. D'autre part en relisant ses notes de la séance précédente, si l'apprenant voit qu'il n'a pas réussi telle activité, il peut décider de la refaire. Donc l'écriture modifie la pratique de l'apprenant au cours de son apprentissage. Le *Carnet de suivi* devient une forme d'aide à la décision.
Ces décisions sont formatives au sens où il peut remédier à sa pratique pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé pendant la séance. L'écriture dans le *Carnet de suivi* peut aider l'apprenant à changer ses habitudes dans son processus d'apprentissage. L'écriture contribue alors à la construction de sens. Elle est formative pour l'apprenant car à partir de points saillants qu'il a inscrits dans son *Carnet*, il peut se corriger. L'écriture permet une réflexivité et une organisation de la pensée (Goody, 1986)[208] ; choses essentielles dans le concept de construction de sens. L'écriture devient signe, elle oriente le regard et l'action de l'apprenant vers des actions et des pratiques formatives.
Si Pierre Delcambre (Delcambre, 1997 : 307)[209] pense que le journal de bord est le support de multiples travaux d'écriture possibles, il en est de même avec le *Carnet de suivi*. Nombreuses sont les similitudes qui existent entre ces deux outils. Tous deux sont des écrits sur soi. De plus l'adjectif « intime » peut être attribué au *Carnet* au sens où c'est le « je-moi » qui parle et qui permet de livrer des informations à l'auditeur. C'est le lieu où l'apprenant décrit sa séance au Centre de ressources ; c'est donc un « moment d'échanges ». Echanges entre un scripteur présent et un lecteur absent pendant le temps réel de l'écriture. La communication se construit désormais lors de la restitution des données entre ces deux acteurs, dans ce contexte.

> La demande de retour peut se lire comme un besoin que quelqu'un vienne acter l'événement. La communauté doit faire signe en retour pour que de l'événement prenne sens, ne serait-ce qu'en disant « c'est insignifiant ». Donner du sens pour aider à enterrer, souvent, mais pour que l'on puisse perpétuer le souvenir, aussi (Delcambre, 1997 : 292)[210].

Les propos de Delcambre confirment l'importance du troisième entretien, mené en fin de séance au Centre de ressources (cf. chapitre 4). Le public d'adultes en difficulté éprouve un réel besoin de dialoguer sur sa pratique afin que le formateur valide son travail en apportant des *feed-back* positifs (des retours) car ils recherchent une valorisation de soi. En effet, à chaque fin de séance en auto-formation, un entretien de restitution de la séance s'est mis informellement en place et ce à la demande des apprenants. Certains voulaient que je relise leurs notes avec eux pour s'assurer qu'ils avaient correctement complété le *Carnet de suivi*.

Ce même auteur ajoute que c'est un « moment où se construisent référence et pertinence » (Delcambre, 1997 : 307)[211]. En effet, dans le *Carnet de suivi*, l'apprenant écrit les ressources avec lesquelles il a travaillées, ce sont les « références » ; alors que la « pertinence » se situe au niveau de l'auto-évaluation. C'est le point le plus difficile à remplir par l'apprenant, car il doit se noter en fonction de ses résultats. Un apprenant a livré par écrit « je ne sais pas m'auto-évaluer ». D'autres, malgré leur faible résultat, s'attribuaient une note plutôt élevée, car ils étaient satisfaits de leur séance. En s'auto-évaluant, l'objectif est de conduire l'apprenant à être capable de juger la pertinence de son travail.

Le *Carnet de suivi* est également le « moment où se confrontent des logiques d'actions face à des événements imprévus ». L'adulte relate dans cet outil tout ce qu'il a réalisé comme

[208] Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
[209] Delcambre P. (1997). *Ecriture et communications de travail, pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p.307.
[210] Delcambre P. (1997). *Ecriture et communications de travail, pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p.292.
[211] Delcambre P. (1997). *Ecriture et communications de travail, pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p.307.

activités mais aussi dans quel état d'esprit il les a effectuées, sans même que cela lui soit demandé ; ce qui justifie parfois les résultats obtenus (cf. chapitre 6). Le lecteur partage ainsi le vécu de l'apprenant ; ce qui peut faciliter l'interprétation des données car en plus du contexte institutionnel qu'il connaît, l'apprenant écrit le contexte dans lequel il a réalisé son travail.

Enfin le *Carnet de suivi* est le « lieu d'une pratique éducative ». En quoi est-ce adaptable dans ce contexte alors que le public interrogé est en quête de professions-métiers ? Ils sont tous demandeurs d'emploi. C'est pourquoi, encore une fois, il est plus judicieux de dire écrit *proto*-professionnel.

3.5. Le *Carnet de suivi* comme document formatif « quaternaire »

3-5-1 Les quatre fonctions du *Carnet de suivi*

Pour mieux situer le *Carnet de suivi* comme document formatif, au sens étroit du terme, il est utile de se référer au classement de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini-Santonocito (Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007)[212], selon lesquels le document a trois fonctions de base :

- Le document primaire (document cadre) : « Catégorie portant sur la nature du document. Elle indique qu'il s'agit d'un document original, qu'il soit intégral ou partiel. Accessible, il peut être aussitôt consulté et utilisé ».

Ce document primaire, en l'occurrence le *Carnet de suivi*, pourrait être appelé « document-référent », car il va accompagner les apprenants tout au long de leur parcours de formation au Centre de ressources. Il met en forme un cadre pour identifier et structurer les données entrantes. Le document primaire est conçu avec des *affordances* (significations potentielles) comme aide à l'accompagnement.

Par ailleurs, sans ce support, cette expérience n'aurait pas pu exister car il n'y avait pas de document primaire auparavant dans ce centre de formation, l'APP* de Calais, adapté à cette recherche. Ce *Carnet* est accessible car il est à la portée des acteurs du dispositif et peut être ainsi consulté par tous.

- Le document secondaire (document organisateur) : « Catégorie portant sur la nature du document. Elle résulte d'un traitement documentaire (catalogage, indexation) effectué sur un document primaire afin de pouvoir décrire, sélectionner et récupérer celui-ci. La description produit des informations de nature signalétique, concernant la forme et la localisation, ainsi que des informations de nature analytique, portant sur le contenu d'un document primaire ».

Le document secondaire personnalise le document primaire en saisissant et organisant les données selon le Projet de l'individu. Comme il l'a été dit plus haut, aucune fiche présentant le *Carnet* par écrit n'a été réalisée. Cette description a été faite oralement. Par contre dans le *Carnet de suivi*, il y a des documents secondaires concernant l'exploitation des ressources. Les apprenants savaient avec quelles ressources travailler, où les trouver. Et les exercices à réaliser étaient suivis des numéros de pages des ouvrages à consulter ou des adresses internet pour ceux en ligne. Les adultes doivent décider quelles ressources ils veulent

[212] Duplessis, P. et Ballarini-Santonocito, I. (2007). Document : « information-document », petit dictionnaire des concepts info-documentaires. Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes. [Accessible en ligne à : http://savoirscdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#document]. Consulté en avril 2010.

utiliser, et ce parmi celles disponibles dans le Centre pour effectuer des activités données. Car, dans cette forme de médiation, il existe un processus d'aide à la décision. Le *Carnet* constitue, ainsi, un élément important de cette aide à la décision.

- Le document tertiaire (document-synthèse) : « Produit documentaire issu de la prise de notes et du processus de condensation, il est le résultat d'un traitement poussé du document primaire. C'est le cas des synthèses, des comptes-rendus».

Le document tertiaire correspond à la fiche de suivi du *Carnet de suivi* car il s'agit de toutes les notes que les apprenants y ont inscrites comme traces de leurs décisions, et de leur regard. C'est pourquoi il pourrait s'intituler « document synthèse » au sens où il regroupe ce que l'adulte a écrit.

Il est vrai que le cadre de Duplessis et Ballarini-Santonocito (Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007) valorise l'utilisateur comme acteur de la mise en document (documentarisation). Cependant, la démarche fait impasse de l'utilisateur comme « (co)auteur » de ses actes, c'est-à-dire un apprentissage de soi. Car les trois fonctions du document n'encouragent pas l'utilisateur à s'autoriser à prendre un recul suffisamment critique pour questionner la sagacité des décisions prises, les traces étant inscrites sur le *Carnet* comme points de départ pour des actions futures.

Or, une des originalités de cette thèse est d'ajouter une quatrième fonction à celles développées ci-dessus, car elle avance que l'apprenant devient acteur-et-co-auteur du document, en l'occurrence du *Carnet de suivi*, au cours de sa démarche formative selon un processus informationnel-communicationnel. L'individu est co-auteur, et non un « auteur » isolé, car il informe son *Carnet* suite à un processus communicationnel formatif avec son formateur ainsi qu'avec les autres apprenants.

- Le document quaternaire (document-réflexif) : il s'agit du Document en train de se construire. L'objectif est d'amener l'adulte à écrire le sens de ses activités.

Document primaire (document cadre)	Document secondaire (document organisateur)	Document tertiaire (document synthèse)	Document quaternaire (document réflexif)
Le *Carnet de suivi* présente des orientations de départ à travers des consignes et des recommandations. L'apprenant est ***acteur-lecteur*** du carnet à ce stade initial. Il y a là un premier processus qui consiste à l'informer du cadre de travail dans lequel il s'est engagé.	L'apprenant référence et classe les ressources utilisées lors d'un parcours personnalisé de formation. L'apprenant est ***acteur-documentaliste*** car il sélectionne et structure les ressources auxquelles il a eu recours lors de son parcours.	L'apprenant fait la synthèse « à chaud » de son travail. L'apprenant est ***acteur-scripteur*** car il rédige à sa façon les points saillants d'une séance de travail	L'apprenant écrit sa pensée, son ressenti de la séance passée au Centre de ressources. C'est une auto-évaluation, un bilan de son parcours. L'apprenant est ***acteur-co-auteur*** dans la mesure où il exprime sa vision des choses de manière cohérente pour une communauté donnée (voir les 4 fonctions de Foucault). C'est en quelque sorte un apprentissage de soi à travers la fonction de médiation du « Document »

Tableau #13 : Tableau synoptique des quatre fonctions du *Carnet de suivi*

Pour mieux comprendre le sens de chaque fonction, elles sont explicitées ci-dessous en les adaptant à notre *Carnet*. A la vue de ce tableau synoptique, la première interrogation est de se demander si l'apprenant passe par toutes les phases concernant les fonctions du document.

Dans le *document primaire*, l'apprenant est « acteur-lecteur » : acteur au sens où il agit pour atteindre un but donné, il contribue à la réalisation de quelque chose. Et si une personne cherche la définition de lecteur dans un dictionnaire de langue française, il est renvoyé généralement au verbe « lire » qui signifie « pénétrer le sens, grâce à des signes que l'on interprète : lire une carte ». Cette phase est primordiale car sans lire le *Carnet*, les apprenants auront des difficultés à progresser dans leurs démarches d'apprentissage et ce fait aurait des incidences sur les autres fonctions du document. Etre acteur-lecteur apparaît comme les fondations d'une maison car, sans base, la construction peut s'effondrer, tel l'apprenant qui peut être déséquilibré dans son parcours. En prenant possession et connaissance du *Carnet de suivi,* l'apprenant peut le survoler, comme une personne survole un magazine, ou le lire attentivement, comme un roman qui plaît. Il va donc s'informer du rôle du *Carnet*. Mais l'apprenant perçoit-il ce *Carnet* comme un support d'idées pour l'apprentissage ou voit-il son concepteur, en l'occurrence la chercheuse dans sa posture de coordonnatrice de l'APP*, derrière certains signes. Car le *Carnet* peut être lu à différents niveaux selon le lecteur.

Dans le *document secondaire*, l'apprenant prend la fonction d' « acteur-documentaliste ». En concevant le parcours de formation, plusieurs types de ressources (livres, Cd-rom...) ont été référencés afin de permettre à l'adulte de remédier à ses lacunes. Le rôle de l'apprenant est alors de choisir parmi toutes les ressources avec lesquelles il va travailler. Il revêt en partie

la mission de documentaliste car il n'a pas à chercher, à rassembler les données puisqu'elles lui sont déjà proposées. Cependant comme l'expérience s'est déroulée dans un Centre de ressources, les apprenants auraient très bien pu sélectionner leurs propres supports. Or certains, par manque d'habitude ou d'initiative, se sont limités aux ressources mentionnées dans le *Carnet*. Cependant un des risques avec le document secondaire serait la sur-information car une fois avoir pris conscience de l'existence des sources d'information, l'apprenant doit décider avec la ou lesquelles il va travailler. De ce fait, soit il choisira toujours le même type de support, soit il prendra au hasard sans se préoccuper si le contenu du document va satisfaire son besoin, notamment informationnel. Si l'apprenant n'a pas lu le document, il pourra difficilement prendre la posture d'acteur-documentaliste. Les deux premières fonctions du document et le rôle de l'apprenant sont donc intimement liés. Même si la fonction secondaire du *Carnet* consiste à transformer l'adulte en documentaliste, on se demande cependant s'il n'aurait pas été plus approprié de dire documentariste, voire re-documentariste au sens de Salaun (Salaun, 2007)[213] qui le définit ainsi :

> Re-documentariser, c'est documentariser à nouveau un document ou une collection en permettant à un bénéficiaire de réarticuler les contenus sémiotiques selon son interprétation et ses usages à la fois selon la dimension interne (extraction de morceaux musicaux pour les ré-agencer avec d'autres, ou annotations en marge d'un livre suggérant des parcours de lecture différents...) ou externe (organisation d'une collection, d'une archive, d'un catalogue privé croisant les ressources de différents éditeurs selon une nouvelle logique d'association).

Le but de la re-documentarisation est d'optimiser l'usage du *Carnet* en vue d'une meilleure mise en contexte de cet artefact.

Dans le *document tertiaire*, l'apprenant passe à « acteur-scripteur » car à l'aide d'un crayon, il écrit de sa main ce qu'il a fait durant sa séance en auto-formation sur un support papier, le *Carnet de suivi*. L'apprenant y laisse des traces, son empreinte personnelle. Il s'agit d'une des fonctions d'auteur décrite par Michel Foucault (Foucault, 1969 / 2001 : 818-831)[214], celle de la dispersion de l'ego de l'auteur :

> Le texte porte toujours en lui-même un certain nombre de signes qui renvoient à l'auteur. (...) ce sont les pronoms personnels, les adverbes de temps et de lieu, la conjugaison des verbes. En fait, tous les discours qui sont pourvus de la fonction-auteur comportent {une} pluralité d'ego. L'ego qui parle dans la préface ... et qui indique les circonstances de composition - n'est identique ni dans sa position ni dans son fonctionnement à celui qui parle dans le cours d'une démonstration et qui apparaît sous la forme d'un « Je conclus » ou « Je suppose ». Dans le second ego, le « je » désigne un plan et un moment de démonstration que tout individu peut occuper, pourvu qu'il ait accepté le même système de symboles, le même jeu d'axiomes, le même ensemble de démonstrations préalables. Mais on pourrait aussi, dans le même traité, repérer un troisième ego ; celui qui parle pour dire le sens du travail, les obstacles rencontrés, les résultats obtenus, les problèmes qui se posent encore ...

La *fonction tertiaire* du *Carnet* ressort de ce discours de par les expressions « circonstances de composition et moment de démonstration ». En effet, l'apprenant peut indiquer au lecteur dans quelles conditions il a réalisé les activités. Par ailleurs, les fiches de suivi lui servent de support pour argumenter son travail.
La *fonction quaternaire* renvoie à l'auteur selon les propos de Foucault car, d'une part, tous les apprenants ont eu recours à des pronoms personnels pour s'exprimer dans le *Carnet*. D'autre part, en relatant leur séance au Centre de ressources, les apprenants ont utilisé le

---

[213] Salaun, J-M. (2007). « Éclairage sur la redocumentarisation ». [Accessible en ligne à : http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2007/05/05/252-eclairages-sur-la-redocumentarisation]. Consulté en avril 2010.

[214] Foucault, M. (1969/2001). « Qu'est-ce qu'un auteur ? », 1969, *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63e année, No 3, in DEFERT, D. & EWALD, F. (sous la direction de) 2001. *Michel Foucault. Dits et Ecrits I. 1954-1975*. Paris : Gallimard. pp. 818-831.

troisième ego, décrit ci-dessus, car l'objectif était que ces adultes écrivent pour « dire le sens de leur travail », les obstacles rencontrés, par exemple. Ce *Carnet* devient un support d'accompagnement et de médiation. Ce document pourrait être assimilé à un indice concernant le processus informationnel de l'apprenant. En complétant la fiche de suivi du *Carnet*, plusieurs types de textes rédigés par l'apprenant apparaissent :

- Le narratif lorsqu'il raconte le déroulement de la séance en auto-formation. Ce type s'apparente à un récit défini comme suit par Jean-Michel Adam (Adam, 2008 : 46)[215] : « pour qu'il y ait récit, il faut une succession minimale d'événements survenant en un temps t puis t + n ».
- L'argumentatif lorsqu'il justifie la note qu'il s'est attribuée lors de l'auto-évaluation.
- L'informatif lorsqu'il écrit ce avec quoi il a travaillé, ce qu'il a réalisé comme activité.

Le *document quaternaire* serait l'émergence des trois autres fonctions du document, c'est-à-dire qu'il est à la fois le processus et le résultat du parcours de l'apprenant. Dans ce cas, l'apprenant prendrait la fonction d'acteur-co-auteur. Auteur au sens de Foucault (Foucault, 1969/2001:832)[216] avec ces quatre caractéristiques :

> La fonction-auteur est liée au système juridique et institutionnel qui enserre, détermine, articule l'univers des discours ; elle ne s'exerce pas uniformément et de la même façon sur tous les discours, à toutes les époques et dans toutes les formes de civilisation : elle n'est pas définie par l'attribution spontanée d'un discours à son producteur, mais par une série d'opération spécifiques et complexes ; elle ne renvoie pas purement et simplement à un individu réel, elle peut donner lieu simultanément à plusieurs ego, à plusieurs positions-sujets que des classes différentes d'individus peuvent venir occuper.

Le document « quaternaire » se construit chemin faisant en répondant aux « besoins informationnels » de l'individu. L'adulte apprend à se connaître à travers la médiation du document.

A la vue de ce tableau, présentant les quatre fonctions du *Carnet* dans des colonnes, le lecteur pourrait croire que ces fonctions sont cloisonnées et qu'il n'existe pas d'interactions directes entre elles. Dès lors, le rôle de ce travail doctoral est de démontrer que même si ce tableau apparaît comme analytiquement cloisonné, son fonctionnement ne l'est pas. L'usage est plus « flou » avec des fonctions intermédiaires, voire en devenir.

D'une part, ceci suppose qu'une même activité peut relever de plusieurs fonctions. Chaque forme, chaque fonction interagit et se complémente. En remplissant le *Carnet*, l'apprenant adopte au fur et à mesure toutes ces fonctions et de manière chronologique. Il y a donc un effet de boucle.
D'autre part, certaines réponses peuvent se trouver entre des fonctions, ce qui laisse supposer qu'elles pourraient être en devenir d'une fonction à une autre. Car, il semble ainsi difficile de passer d'une fonction du *Carnet* à une autre en omettant une fonction. Si un adulte, au Centre de ressources, passe plus de temps à échanger avec d'autres personnes ou à lire un journal, il n'aura pas forcément le sentiment de s'être approprié de connaissances « légitimes » du point de vue formel. Cette expérience révélera que pour ces apprenants, l'apprentissage résonne avec le modèle transmissif où le professeur dispense du savoir (cf. chapitre 6). Dans ce cas précis, l'adulte va écrire ce qu'il a fait sur les fiches de suivi du *Carnet* (fonction tertiaire) mais ne passera pas à la posture d'acteur-auteur car dans l'esprit de l'apprenant, s'il n'a pas pleinement réalisé un exercice, c'est qu'il n'a « rien » fait. Dès lors, la fonction tertiaire est en devenir vers la fonction quaternaire. L'adulte est en phase de cheminement.

---

[215] Adam, J-M. (2008). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin, 2° édition, Edition Nathan. p. 46.
[216] Foucault, M. (1969/2001). « Qu'est-ce qu'un auteur ? », 1969, *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63[e] année, No 3, in DEFERT, D. & EWALD, F. (sous la direction de) 2001. *Michel Foucault. Dits et Ecrits I. 1954-1975*. Paris : Gallimard. p.832.

Le schéma, ci-dessous, montre que chaque fonction peut interagir avec les autres fonctions, soit toutes ensemble, soit séparément. Prenons un exemple : la fonction secondaire consiste à sélectionner une ressource pour travailler un point de la langue française. Pour réaliser cette activité, l'apprenant a dû lire les consignes (fonction *primaire*) pour savoir qu'il devait procéder ainsi. De plus, en choisissant une ressource, cette même personne peut déjà l'inscrire sur sa fiche de suivi (fonction *tertiaire*). Enfin ce choix aura des retombées sur la fonction quaternaire, dans laquelle il fait le bilan : en effet si la ressource ne lui convient pas, cela peut avoir une incidence sur le résultat de son activité. Les flèches pleines désignent qu'un adulte passe d'une fonction à une autre sans de phase intermédiaire. Alors que les flèches en pointillé, suivies d'un cercle en pointillé, révèlent qu'un individu est en train de se créer une fonction en devenir d'un Document formatif. En lisant les compétences qu'il doit travailler (fonction *primaire*), un adulte peut décider de reprendre les cours que le formateur lui a donnés pour se les réapproprier et tenter de remédier à ses lacunes décrites dans le *Carnet*. Dans ce cas, il n'aura pas à choisir dans les ressources proposées (fonction *secondaire*) mais optera pour celle qui lui a été donnée. L'apprenant se situe alors dans une fonction en devenir au sens où là il ne prend pas réellement une décision vis-à-vis des ressources.
L'apprenant peut donc avoir plusieurs chemins pour accéder à la fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi*. Les quatre fonctions du *Carnet* ne sont pas figées. Ce constat pourra se confirmer ou s'infirmer au cours du chapitre 6 concernant l'interprétation des données.

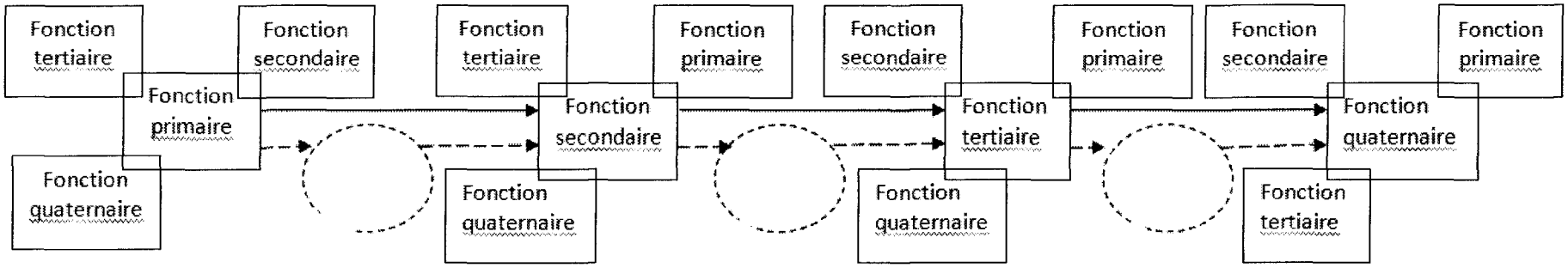


Schéma #22 : Interactions des quatre fonctions du *Carnet de suivi*

3-5-2 La prise en compte des caractéristiques de l'adulte dans le *Carnet de suivi*

De quelles manières les cinq caractéristiques de Knowles, développées au cours du chapitre 1, sont-elles prises en compte par le *Carnet* comme « document formatif » ?

	Document *primaire*	**Document *secondaire***	**Document *tertiaire***	**Document *quaternaire***
Caractéristique 1 **Le besoin de savoir**	X	X		
Caractéristique 2 **Le concept de soi**	X	X		X
Caractéristique 3 **La mise en valeur de l'expérience**	X		X	X
Caractéristique 4 **L'orientation de l'apprentissage**		X		
Caractéristique 5 **La volonté d'apprendre**		X	X	X

Tableau # 14 : Tableau croisé entre les caractéristiques de l'apprenant et les fonctions du document

La caractéristique 1 intervient d'une part dans le *document primaire* car l'apprenant, en tant qu'acteur-lecteur, prend connaissance des résultats de son test de positionnement et des points qu'il devra retravailler. Il prend ainsi conscience de ses lacunes. D'autre part, cette première caractéristique intervient dans le *document secondaire* car l'apprenant, acteur-documentaliste, pourra réaliser les tâches soit avec les ressources qui lui sont proposées, soit sélectionner ses propres ressources.

Ainsi, la caractéristique du concept de soi de l'adulte est présente dans quasiment toutes les fonctions que nous attribuons au document. Tout d'abord, le *Carnet de suivi*, comme *document primaire*, contient les résultats du test, le parcours de l'apprenant. L'ensemble constitue le soi de l'adulte, étant donné que c'est son propre travail et que chaque *Carnet* est personnalisé. Ensuite le concept de soi apparait à travers le *document secondaire* car l'apprenant peut, comme il vient de l'être évoqué, utiliser ses propres ressources, mais il doit surtout les référencer pour que le lecteur sache avec quoi il a travaillé. Ceci est donc une trace de son travail. Puis lorsque l'adulte devient acteur-scripteur, le concept de soi est davantage accentué car il narre sa séance au Centre de ressources en auto-formation. Enfin dans le *document quaternaire*, la présence de l'individu est fortement marquée car il devient acteur-co-auteur en créant son Document. Il y fait le bilan de son parcours, et peut évoquer ses ressentis. C'est une manière d'extérioriser, de projeter son Soi.

Concernant la caractéristique 3, l'expérience de l'apprenant est prise en compte principalement dans le *document primaire* car lors de l'accueil, la coordonnatrice, donc moi-même, se renseigne sur le passé professionnel de l'adulte, sur son parcours scolaire, sur son projet avant même de co-construire le parcours de formation. Lorsque l'apprenant est en situation d'acteur-scripteur, il met en valeur ce qu'il a réalisé au cours de sa séance en auto-formation. Le *Carnet* en tant que *document tertiaire* permet cette valorisation. Cette mise en valeur de l'expérience peut interférer dans le *document quaternaire* quand l'apprenant nous livre pourquoi il a réussi ou échoué sur un exercice. L'expérience peut avoir un impact direct avec le processus formatif, c'est ce qui sera démontré dans l'interprétation des résultats en chapitre 6.

La quatrième caractéristique est apparente uniquement dans le *document secondaire* car l'apprenant va essayer de créer des liens entre ce qu'il apprend et sa vie quotidienne. Une ambition de l'équipe pédagogique de l'APP* serait de faire travailler les adultes sur des documents authentiques et liés directement à leur Projet. Mais la difficulté serait de mettre à jour régulièrement les exercices, ce qui demanderait un temps considérable.

Enfin la dernière caractéristique, la volonté d'apprendre, se situe dans le *document secondaire* car l'apprenant doit assumer le choix de ses ressources. Elle apparaît dans le *document tertiaire* au sens où l'adulte fait l'effort d'apprendre. Cette caractéristique intervient également dans le *document quaternaire* : si l'adulte ne réalise pas son parcours de formation sérieusement, il ne fera pas de progrès et n'atteindra pas son Projet. Un lien fort unit alors le Projet et la formation.

Conclusion

La mise en place de ce nouveau dispositif, à savoir le *Carnet de suivi* au Centre de ressources de l'APP* de Calais, a pour but de conduire l'apprenant à se prendre en charge en adoptant des démarches méta-réflexives. Le *Carnet de suivi*, en tant que document formel, articule tout d'abord, du texte et des images (il livre de l'information), puis un support puisqu'il permet d'être aussi bien conservé que manipulé, enfin une organisation alliant à la fois de l'esthétique et une véritable ergonomie. Comme ce chapitre a pu le montrer, une des saillances du *Carnet* est de constituer un dialogue pédagogique entre les différents acteurs du dispositif, et plus précisément de redonner une place centrale à l'apprenant en tant qu'acteur-co-auteur de sa formation. Par ailleurs, le *Carnet de suivi* remplit pleinement son rôle de documentarisation au sens où il laisse l'adulte s'approprier le contenu sémiotique en fonction de son propre usage. De plus, recourir à ce support de médiation, papier-crayon, permet à chaque apprenant de laisser des traces et donner lieu à un véritable échange. Rappelons que l'ensemble a été élaboré dans un contexte communicationnel.
Le chapitre suivant reviendra sur le terrain d'études pour conforter le choix de la méthode qualitative. Enfin, comme il s'agit du chapitre exposant la méthodologie, les différents recueils de données, qui ont servi d'assises pour interpréter les données, seront présentés.

CHAPITRE 4 : Les différents recueils de données

Introduction

Ce chapitre expose le cadre méthodologique de cette recherche. La méthodologie sert de pont entre la problématique et la méthode opérationnelle de recherche elle-même.
Selon Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 16)[217], la problématique est :

> L'ensemble des questions qui préside à la recherche. [...] Elle est une mise en relation argumentée des considérants permettant de poser un problème de recherche. [...] Elle est en même temps une sorte de tension construite par le chercheur entre des pré-savoirs insuffisants et des phénomènes. Elle traduit une incompréhension et une orientation de la volonté de mieux comprendre.

La « méthode », en revanche, est constituée de techniques et de procédures permettant le recueil d'informations et ayant pour finalité de répondre au questionnement formulé tout au long du travail. L'objectif est de conduire le chercheur à répondre aux interrogations de sa problématique, c'est-à-dire en étudiant le processus info-communicationnel, sous quelles conditions et de quelles manières un dispositif de suivi formatif, impliquant la réalisation de parcours associés à l'usage accompagné du *Carnet de suivi* auprès d'adultes en formation continue, permet-il l'accomplissement des Projets de ces derniers ? Sous quels contextes le *Carnet de suivi* permet-il de faire émerger la dynamique formative de contraintes-choix ? Comment l'usage du *Carnet*, en tant qu'artefact sémiotique, peut-il être associé à des processus considérés comme vecteurs de construction de sens ?

4-1 Le choix du terrain de recherche

4-1-1 Une recherche qualitative

4-1-1-1 Les enjeux de la méthode qualitative

Pourquoi avoir décidé de recourir à la méthode qualitative qui s'inscrit dans le courant épistémologique socioconstructiviste ? L'objectif de cette partie est de mettre en lumière et de montrer en quoi la méthode choisie a aidé à répondre à la problématique et de quelle manière elle est adaptée pour comprendre l'objet d'étude ; à savoir l'usage accompagné du *Carnet de suivi*. Il est à rappeler que l'objet de recherche consiste à comprendre en quoi l'usage du *Carnet* favorise la réalisation du Projet formatif. Cette recherche qualitative permet d'observer le vécu des adultes au Centre de ressources de l'APP* de Calais, en auto-formation, et de comprendre les phénomènes sociaux dans leur contexte naturel.
Même si la posture théorique concernant la pensée qualitative a été décrite au cours du chapitre 2, il semble essentiel de redire ce qu'est une méthode qualitative en se référant à Mucchielli (Mucchielli, 1994 : 3)[218] :

> Des méthodes des sciences humaines qui recherchent, explicitent, analysent des phénomènes (visibles ou cachés). [...] Ces phénomènes ont les caractéristiques spécifiques des « faits humains ». L'étude de ces faits humains est réalisée avec des techniques de recueil et d'analyse qui reposent essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie, d'une part, et sur l'intelligence inductive et généralisante, d'autre part.

Le point fort de cette définition, qui interpelle, est son orientation vers les processus : provenant des sciences humaines, la méthode qualitative s'intéresse davantage à comprendre et à expliciter les relations interpersonnelles (« avec qui / quoi ») et le processus

[217] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, Collection U. p.16.
[218] Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Que sais-je, PUF, 2°édition corrigée. p.3.

de l'action (« comment », « quand »). Cette argumentation corrobore le choix effectué pour la démarche compréhensive (chapitre 2, section 2-1-4) qui consiste à donner sens aux actions réalisées par les apprenants. Dès lors cette méthode aidera à résoudre plus facilement certaines interrogations comme « en fonction de quel critère les apprenants choisissent telle ressource par rapport à d'autres ? ». Le verbe « expliciter » montre que le but est d'explorer le contexte, puis approfondir les données pour attribuer du sens au phénomène. En effet, beaucoup de variables interagissent en formation, comme les personnes, les différents moments d'apprentissage ou l'environnement. C'est pourquoi il est nécessaire de comprendre cette complexité et d'en éclaircir les processus. Pour Edgar Morin (Morin, 2005 : 21)[219], « au premier abord, la complexité est un tissu de constituants hétérogènes inséparables associés [...] au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal ». Le terme « événements » fait écho à la pensée de Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2008 : 273)[220] qui le définissent comme suscitant le regard de l'analyse, car il est à la fois en jonction, fusion, tension et rupture. Cet ensemble d'événements doit permettre une compréhension des processus d'appropriation du *Carnet* mais aussi les processus informationnels-communicationnels associés à l'acte formatif. Par ailleurs, grâce à la démarche d'observation que la méthode qualitative offre, le sens des actions réalisées par les différents acteurs joue un rôle capital dans l'analyse des données. La méthode qualitative met l'accent sur la recherche de sens. Quel sens les apprenants donnent-ils aux actions relatives au *Carnet de suivi* pour qu'il devienne le document *quaternaire* formatif ? Ce travail consiste à rendre compte du sens et de la mise en relation de ces actions.

4-1-1-2 L'importance du contexte

Le fait que l'observation se passe dans un contexte naturel a davantage influencé ce choix pour ce type de méthode qualitative. C'est cette autre caractéristique, c'est-à-dire le fait que la méthode qualitative prenne en compte le contexte dans lequel évoluent les acteurs, qui a orienté cette posture car elle permet de comprendre de façon contextualisée la réalité complexe. Le chercheur est donc en relation étroite avec le terrain et son objet de recherche qui lui-même est intégré dans son environnement naturel.
Comme l'ont indiqué Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 11)[221]

> Un processus de contextualisation est un travail de mise en relation d'un phénomène avec des éléments sélectionnés de son environnement global. Confrontation d'où émergent des significations donnant le sens du phénomène « communicationnel », c'est-à-dire donnant une compréhension de ce phénomène. S'interroger sur les « processus de contextualisation » c'est se demander ce qui se transforme pour que le sens prenne corps ou évolue lorsqu'une mise en relation avec un contexte a lieu.

Ces propos soulignent que le sens naît d'une mise en relation qui consiste elle-même à rechercher des points de continuité, de rupture, d'analogies et autres lors du processus cognitif d'un individu. Donc de quelle manière le *Carnet de suivi* modifie-t-il le comportement des adultes pour faire émerger du sens ?

Dès lors la méthode qualitative a une technique spécifique, celle de la contextualisation qui consiste à faire surgir le sens d'un élément en lui posant des questions après l'avoir « mis en rapport avec différents contextes constitutifs de différents environnements dans lesquels il d'insère » (cf. Paillé et Mucchielli 2005 : 79)[222] Le contexte est alors capital car il fait apparaître de la signification entre tous les éléments constituant le dispositif. Cependant le *Carnet de suivi* est dépendant des conditions d'usage et du contexte. Or ce sont ces deux

[219] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil, Points essais. p.21.
[220] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p.273.
[221] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p.11.
[222] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. p.79.

variables qui vont créer du sens. Le Portrait chinois (cf. ci-dessous) et la technique de la maison (cf. ci-dessous) en construction (cf. chapitre 6 : interprétation de données) ont contribué à aider à la compréhension de la représentation qu'ont les apprenants du *Carnet.*

4-1-1-3 La méthode qualitative privilégie l'analyse des données qualitatives

L'approche qualitative a été préférée à l'approche quantitative car l'approche quantitative s'intéresse aux données chiffrées de manière nomothétique (plus agrégative) qu'à la compréhension idéographique (singulière) des phénomènes. Mickael Huberman, et Matthew Miles (Huberman et Miles, 1991)[223] étayent l'analyse des données qualitatives comme suit :

> Les données qualitatives se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres. Les données qualitatives permettent des descriptions/explications riches ancrées dans un contexte local. Elles respectent la dimension temporelle, évaluent la causalité locale et formulent des explications fécondes. La recherche qualificative a besoin de méthodes explicites et systématiques pour établir les conclusions et les tester rigoureusement, méthodes pouvant être réutilisées par d'autres chercheurs.

Cette définition rejoint notre perspective, car au cours de ce travail, des phénomènes sociaux sont étudiés, en l'occurrence des adultes en reprise d'études, ayant quitté le système scolaire il y a plus de dix ans pour la plupart et ne l'ayant pas fréquenté longuement (arrêt en classes primaires), et ce dans un contexte local et naturel, l'APP* de Calais.

Huberman et Miles (Huberman et Miles, 1991) soulignent le défi du processus cyclique et itératif de la recherche qualitative. Pour eux, le chercheur en recherche qualitative doit se déplacer entre 4 pôles de base. Car, pendant le *recueil de données* (Pôle 1), il circule entre *condensation* (Pôle 2), *présentation* (Pôle 3), et élaboration/vérification des *conclusions* (Pôle 4). Le codage des données (condensations) mène à d'autres idées sur ce qui devrait figurer dans la présentation des données. L'entrée des données exige une nouvelle condensation et lors de l'élaboration des présentations des données émergent des conclusions préliminaires, lesquelles suscitent la décision éventuelle d'ajouter, ou de retirer des données pour vérifier une conclusion pertinente. Bernadette Charlier reprend en détail ce processus cyclique dans son ouvrage *La formation au cœur de la pratique*. Même si ce modèle paraît très circulaire, plutôt qu'en spirale, le chercheur effectue des va et vient entre les différents éléments afin de donner sens (mettre en relation) aux données, comme le montre le schéma ci-dessous de Charlier (Charlier, 1998 : 57)[224].

[223] Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Editions De Boeck. [Accessible en ligne à : http://tecfa.unige.ch/staf/staf-g/bullat/memoire/ress/Huberman-Miles.htm]. Consulté en janvier 2010.

[224] Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : Editions De Boeck. p.57.

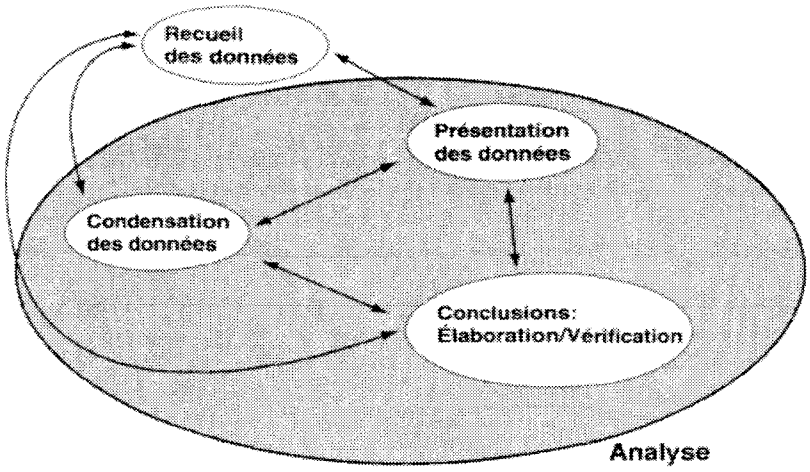


Schéma #23 : Processus cyclique de l'analyse des données qualitatives de Charlier

Afin de mieux cerner les rôles que doit revêtir le chercheur pour interpréter ses données, chaque composante du processus se doit d'être expliquée pour comprendre comment ces quatre pôles sont reliés. Après avoir recueilli les données grâce à différentes techniques (*entretiens oraux et écrits, portrait chinois, technique de la maison en construction...*), le chercheur passe à la condensation : « la condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes figurant dans les notes de terrain » (Charlier, 1998 : 57)[225]. Au cours de ce travail, on doit synthétiser toutes les données en respectant le contexte spécifique puis les organiser avant de passer à la présentation ; le format de présentation des données est un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action (Charlier, 1998 : 58)[226]. Il s'agit d'une part de présenter les données de façon compréhensible selon les normes d'une communauté donnée, et d'autre part d'établir des liens avec le cadre conceptuel. L'ensemble doit aboutir à la vérification des points de référence (cf. chapitre 2).

La méthode qualitative de recherche est une stratégie de recherche qui utilise diverses techniques de recueil, (décrites dans ce même chapitre en section 4-5) comme des entretiens individuels (oraux et écrits) dans le milieu naturel ainsi que des analyses de divers textes à travers la méthode du portrait chinois (cf. chapitre 4, section 4-5-5), dans le but d'expliciter et de comprendre un problème, un phénomène. L'étude de cas, également, est une technique de la méthode qualitative (cf. chapitre 5) qui permet d'investir les individus dans leur contexte de vie. Ce processus offre la possibilité d'avoir des descriptions riches sur les histoires de vie du corpus étudié. Grâce à cette technique, il s'agit de comprendre des pratiques, des relations et de voir en quoi les représentations des apprenants sont révélatrices de la difficulté de la mise en place du pouvoir d'agir.
Par contre en s'appuyant sur cette méthode, le chercheur s'implique fortement dans sa recherche. Il faudra rester vigilent à ne pas être trop subjectif dans l'analyse des résultats ce qui pourrait fausser l'ensemble de la réflexion. De plus il ne s'agira pas de retranscrire les observations sans les rendre accessibles et compréhensibles de tout le monde. Le concept d'empathie prime ici car la formatrice comme la chercheuse doit prendre une certaine distance par rapport aux réponses des apprenants pour ne pas se laisser envahir par les émotions.

[225] Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : Editions De Boeck. p.57.
[226] Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : Editions De Boeck. p.58.

Grâce aux méthodes qualitatives, le but de cette recherche est d'essayer de voir si l'usage qu'ont fait les apprenants du *Carnet* leur a permis d'élaborer leur propre Document, sur la base de leurs propos déclarés dans un cadre de recherche-action. De plus, la méthode qualitative semble mieux adaptée pour répondre à la problématique car l'objectif est d'expliciter pour mieux comprendre le sens que construisent les individus à l'usage de l'artefact lors de leur parcours de formation. Il est à rappeler que la démarche d'observation se déroule dans son contexte naturel ce qui rend plus pertinente la démarche qualitative de recherche-action, car étant sur le terrain, en tant que coordonnatrice, j'étais en contact direct et permanent avec les apprenants. Les recueils de données *in vivo* permettent de comprendre au mieux comment les apprenants ressentent en situation le processus d'apprentissage d'une langue au sein de l'APP* (cf. chapitre 6). Or, il paraît important de préciser que si un contexte de recherche-action semble, de prime abord, trop singulier, il sera non ou guère adaptable à d'autres contextes. Dans ce cas, les propositions de cette thèse pourraient être éventuellement adaptées par certains organismes de formation d'adultes, comme l'AFPA* ou le CUEEP* qui s'apparentent aux APP* de par leur fonctionnement et pourraient ainsi faire l'objet d'autres études. C'est dans cette optique qu'il semble utile de mettre en saillance ce contexte de recherche-action.

4-1-2 Le Centre de ressources : lieu de l'expérience

4-1-2-1 La formation au centre de ressources

Le contexte principal de ce travail est l'APP* de Calais, et plus particulièrement, son Centre de ressources au sein duquel se trouvent des événements informationnels notamment l'usage accompagné du *Carnet de suivi* dans ses quatre dimensions.

D'après le Cahier des Charges national des APP* (2005 : 35)[227], le Centre de ressources est

> Un lieu doté de moyens techniques, humains et de ressources multiples, sur des supports diversifiés, organisées de façon à permettre un accès libre mais guidé, aux sources du savoir. Il doit permettre aux personnes en formation de gérer, elles-mêmes, des temps d'apprentissage en autonomie. Son organisation doit favoriser les échanges et les prises d'initiative des apprenants. Les modalités de classification et les règles d'usage doivent être explicites (support écrit, module « APP mode d'emploi »,...). Il est composé de livres, fichiers, livrets d'auto-correction, annales, dossiers thématiques, dictionnaires, vidéogrammes, ressources numérisées en ligne ou hors ligne.

Le Centre de ressources de l'APP* de Calais répond à certains critères de ce qu'exige ce texte institutionnel. Le lieu y est bien doté de moyens techniques (ordinateurs, imprimantes, télévision, photocopieur...), de moyens humains (animatrice du centre et formateur) et de ressources multiples. Toutes ces ressources sont répertoriées dans un classeur afin de faciliter la recherche aux apprenants (cf. point de référence 2). Par contre, il est plus contestable de dire que l'objectif du Centre de ressources est « de permettre aux personnes en formation de gérer, elles-mêmes, des temps d'apprentissage en autonomie ». En effet il est nécessaire d'avoir une médiation humaine, relationnelle (cf. Peraya, chapitre 3, section 3-1-4) pour favoriser l'individu à devenir co-auteur, entre autre, de son parcours.
La formation en Centre de ressources est une auto-formation et se partage entre les phases d'apprentissage individuel et des phases collectives entre apprenants. Le formateur intervient aussi bien sur le contenu que sur la méthode lorsqu'il est au Centre de ressources. Son rôle est de proposer à l'apprenant une démarche de recherche de ressources, un ensemble de données qui lui permettront de construire de nouvelles connaissances.

[227] Le Cahier des charges des APP*. (2005). Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. p.35.

4-1-2-2 La recherche de l'information au Centre de ressources

Pour Jean Paul Metzger (Metzger, 2006 : 58)[228], la recherche de ressources :

> ... est une opération complexe qui combine l'identification et la localisation des sources (de ressources), l'accès matériel et intellectuel à ces sources. [...] Le matériel documentaire est réparti dans un espace physique et géographique. Il est aussi réparti dans un univers intellectuel. [...] La recherche (de ressources) est donc d'abord une recherche de lieux. L'identification d'une documentation pertinente implique aussi une opération de sélection.

Cette définition correspond clairement aux différentes missions que nous, formateurs, coordonnatrice, et responsable pédagogique, avions attribuées au formateur, lors de réunions pédagogiques menées depuis que j'occupe le poste de coordonnatrice de l'APP*. Le Centre de ressources étant un espace géographique assez spacieux, avec des emplacements spécifiques pour chaque domaine de compétences, l'apprenant pourrait s'y sentir perdu. Et après avoir situé les repères physiques, il semble nécessaire d'orienter l'apprenant vers des ressources qui vont correspondre à ses activités, et, de manière plus générale, que le Centre devienne un lieu convivial propice à la formation de façon à équilibrer les séances en présentiel et celles en auto-formation.

Pour Tricot (Tricot, 2007 : 159)[229], la mise en œuvre d'une recherche (de ressources) ou d'un dialogue requiert des savoir-faire. La recherche d'information peut aussi être utilisée comme une « étape intermédiaire de la résolution de problèmes ». En effet, si un apprenant a trouvé la ressource avec laquelle il souhaite travailler mais qu'il ne sait pas en tirer profit, il ne pourra pas résoudre ses lacunes. Le formateur, au Centre de ressources, revêt alors la fonction de facilitateur dans la démarche d'apprentissage de l'apprenant. Il le guide en lui suggérant des ressources pertinentes. L'objectif est d'aider l'apprenant à apprendre à chercher, apprendre à comprendre, apprendre à apprendre. Or une des difficultés est que les formateurs ne sont pas polyvalents au sens où ils ne sont pas compétents dans tous les domaines enseignés à l'APP*. Les formateurs ne connaissent pas forcément toutes les ressources présentes au Centre de ressources ce qui peut être un frein dans l'identification des sources d'information possibles. De ce fait, un formateur peut être confronté à un apprenant qui lui demande telle donnée et qu'il ne puisse pas lui répondre. Il peut ainsi se sentir gêné et frustré à l'idée de ne pas pouvoir satisfaire le besoin de l'apprenant. Le rôle du formateur pourrait être comparé à celui d'un documentaliste ou d'un chargé de veille, car Olivier Arifon (Arifon, 2007)[230] pense que l'activité de ces personnes est de traiter l'information selon un cycle, similaire à celui attendu par les formateurs de l'APP* de Calais :

- « expression des besoins. Ce qui suppose un lien fort entre les utilisateurs car il s'agit d'écouter et de comprendre la demande et les attentes de ces derniers ». En effet, si le formateur ne comprend pas suffisamment le besoin que veut satisfaire l'apprenant, il ne pourra pas l'aider.
- « recherche d'information, à l'aide des outils logiciels et réseaux humains ». Là encore, si le formateur ne maîtrise pas un minimum de ressources, lui aussi sera perdu dans sa recherche.
- « traitement de l'information ». Le formateur peut intervenir lors de la prise de décision de la part de l'apprenant afin de le conduire à valider les connaissances qu'il aura retenues au cours de la séance en auto-formation
- « diffusion de l'information en capitalisant les résultats et en favorisant les échanges ». Le *Carnet de suivi* est le support qui diffuse de l'information au sens

[228] Metzger, J-P. (2006). « L'information-documentation », tiré de l'ouvrage *Sciences de l'information et de la communication, Objets, Savoirs, discipline*, de Stéphane OLIVESI, La communication en plus. Grenoble : PUG. p.58.
[229] Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*, Belin Sup, Psychologie. p.159.
[230] Arifon, O. (2007). « Les stratégies de recherche d'information, un défi pour le médiateur ? ». [Accessible en ligne à : http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1951]. Consulté en février 2010.

où il contient toutes les activités ainsi que les résultats de l'apprenant. De plus, il favorise les échanges car il peut être lu par plusieurs personnes, comme la coordonnatrice, les formateurs ou d'autres apprenants. Ceci peut donner lieu à une quelconque remédiation.

4-2 Pré-études menées avec *l'Open university*

4-2-1 Choix des participants

J'avais effectué des pré-études avant de mener ma propre expérience pour comprendre quelles étaient les affordances des TICE* et voir comment était perçu l'enseignement à distance auprès des apprenants en FOAD*. Je souhaitais avoir une meilleure connaissance de ces dispositifs utilisant les TICE*. J'avais choisi *l'Open University,* située à Milton Keynes en Grande-Bretagne, car cet établissement, créé en 1969, fut le pionnier de la FOAD*. L'objectif de cette université est de montrer qu'il est possible d'enseigner des cours universitaires et de délivrer des diplômes de niveau universitaire à des personnes sans qualification et de surcroît à distance avec des regroupements de face-à-face des apprenants avec leurs enseignants (apprentissage mixte). Cette ambition est la caractéristique de cet organisme. En 2006, je me suis rendue au sein de cette université pour prendre connaissance physiquement du lieu mais surtout des personnes qui travaillaient dans le département du FLE*. Pour pouvoir réaliser quelques entretiens oraux avec les tuteurs et apprenants, la responsable de ce département m'avait demandé de lui répertorier plusieurs sites de FLE* disponibles en ligne et autres tâches. J'avais ainsi pu mener des enquêtes auprès de cinq personnes pour comprendre leur ressenti par rapport à l'apprentissage à distance. Pour ce faire, j'étais allée à Caen en juillet 2006, lors d'un stage linguistique que les apprenants de *l'Open University* effectuaient pendant une semaine. Le public interrogé était plus spécialement des adultes qui avaient une attirance pour la France.

Open university		
Identité	**Raisons de suivre des cours à distance**	**Pourquoi le français ?**
Sarah Anglaise 43 ans professeur au collège	J'ai deux petits garçons et c'est la seule chose que je peux faire et j'ai décidé pour les années suivantes de travailler avec *l'Open university*	Parce que je l'ai trouvé plus facile que l'allemand. En quelques années je voudrais progresser dans le système. Je pense que dans quelques années j'aimerais habiter en France mais pas en ce moment.
Gérald Anglais 68 ans éditeur de livres	J'avais deux employés qui ont obtenu leur licence par l'*Open*. On étudie seul à la maison.	Parce que j'aime la France. J'ai appris le français pour le plaisir
Lizzy Anglaise 43 ans comptable	J'avais suivi des cours de comptabilité pendant 6 ans	Pour la plupart pour le plaisir, mais peut-être si je parlerais assez, peut-être je pourrais utiliser dans mon travail car il y a peut-être des opportunités et j'aimerais vivre en France
Des Anglais 56 ans officier de l'armée de l'air	J'avais suivi des cours de mathématiques et technologiques avec l'*Open* mais il y a plus de vingt ans maintenant. Dans les militaires, on ne peut pas avoir des congés de trois ans pour aller à l'université	C'est pour le plaisir, pour m'amuser et aussi parce qu'il y a possibilité après deux ou trois ans à ma retraite que je viens m'installer en France
Seona Ecossaise Entre 40 et 60 ans comédienne	Parce que je peux faire ce que je veux, j'ai pas forcément l'agenda de cours	Pas pour le travail, parce que je joue tout en anglais. Pour le plaisir, en France il y a une vieille dame qui a été professeur d'anglais et elle parle français avec moi, je l'aime beaucoup.

Tableau #15 : Tableau synoptique présentant les apprenants de *l'Open University*

4-2-2 Pertinence ou non de l'outil informatique en formation à distance ?

Ces quelques analyses m'ont permis de saisir sommairement le degré de pertinence de ces dispositifs. En faisant l'analyse des résultats, je me suis rendue compte que l'outil informatique était loin de remédier à toutes les failles d'un système éducatif en présentiel. Malgré l'apologie faite sur les TIC*, les formations à distance ne connaissent pas réellement le succès escompté. La plate-forme de *l'Open university* n'était pas exploitée dans sa totalité par les apprenants.

Utilisez-vous les services offerts par l'organisme, comme les forums, le firstclass...	**Pourquoi**
Non, jamais	Ce n'est pas nécessaire à mon avis, j'ai mes vœux et intentions de français, je n'ai pas besoin d'être en groupe
Non, je n'ai jamais vu	Je n'ai pas beaucoup de temps et j'ai beaucoup de contact avec les professeurs où je travaille
Quelques fois, pas souvent en fait	Je n'ai pas besoin
Oui	J'ai une amie, elle me donne des vidéos et je lui donne des CD de chansons françaises
Non	J'ai mis un email et personne ne m'a répondu

Tableau #16 : Réponses des apprenants de *l'Open University* concernant l'utilisation des services offerts par la plate-forme

D'après le résultat de nos enquêtes, plusieurs raisons ont été repérées pour lesquelles les services n'étaient pas utilisés. Celles-ci ont été répertoriées comme suit :

Raison évoquée	**Propos de l'apprenant**
Absence de réponse immédiate	Sarah : « des réactions ne sont pas immédiat. Quelque fois il faut attendre jusqu'à cinq semaines »
Manque de temps	Sarah : « je travaille et je n'ai pas beaucoup de temps » Lizzy : « je n'ai pas assez de temps pour le faire »
Ressources humaines externes à l'institution	Sarah : « j'ai beaucoup de contact avec les professeurs dans le département des langues et ils m'assistent. Ma tutrice, elle connaît tout ça, elle est comprend, elle est très gentille à la situation »
Raison évoquée	**Propos d'un enseignant**
Manque d'informations quant aux services offerts	Neil : le problème encore c'est qu'ils reçoivent l'explication dans le courrier, dans le vrai courrier qu'ils reçoivent au début de l'année et puisqu'ils en reçoivent tellement, ils ne lisent pas tout, moi, j'essaie de leur dire, qu'ils viennent aux cours, qu'il y a un système de communication parce que non seulement ils peuvent m'envoyer un email mais ils peuvent s'adresser à tous les étudiants dans le groupe et moi aussi (...) personne ne va leur expliquer parce que c'est dans la documentation qu'ils reçoivent à la maison.

Tableau #17 : Raisons déclarées par les apprenants sur la non-utilisation des divers services

De plus ceux-ci préféraient attendre les regroupements mensuels en présentiel pour poser leurs questions à l'enseignant.

Fréquence des apprenants aux séances en présentiel	Pourquoi
Tous	Le fait de pouvoir rencontrer mon tuteur et les autres étudiants, contact social
Une fois	trop de kilomètres et les étudiants ont souvent parlé en anglais et je refuse ça, j'étais déçu et le niveau était absolument terrible
Une fois	j'ai personne qui peut garder les enfants
Tous	c'est bien et c'est un bon équilibre parce que nous échangeons nos idées, nos conseils, pour la plupart en français
La plupart	c'est bien mais c'est l'un des inconvénients avec les cours de français de l'Open parce qu'avec les cours de neuf mois on n'a que sept tutorials et à mon avis c'est pas assez
Une fois, après j'ai cassé ma jambe	c'est pas mal, c'est une bonne idée parce qu'on a interaction entre les gens

Tableau #18 : Réponses des apprenants concernant la fréquentation des cours en présentiel

Les apprenants ont évoqué le manque de contact personnel dans ce dispositif à distance. Le concept de médiation était quasi absent. C'est pourquoi j'ai décidé pour ma recherche de proposer un *Carnet de suivi* en tant que dispositif de suivi formatif pour essayer de remédier aux difficultés que j'ai pu constater lors de ces enquêtes. Enfin ces pré-études ont conforté le choix de créer le *Carnet de suivi* sur support papier, car au lieu de recourir à une forme numérique qui risquait d'être sous utilisée, j'ai préféré la réelle ergonomie qu'offre le papier à son public déjà « en difficulté ».

4-3 Choix des sujets participants

4-3-1 Typologie du public accueilli à l'APP* de Calais

La population accueillie au GRETA* comprend des salariés, des demandeurs d'emploi, des jeunes sortis du système scolaire de formation initiale et des personnes à titre individuel. La plupart de ces « stagiaires »[231] en reprise d'études se trouve dans une situation de précarité face à l'emploi et est désireuse de se remettre à niveau dans différentes matières. Bien que le terme « stagiaire » soit celui qui est utilisé en APP*, on conservera ici le terme « apprenant » tout au long de cette recherche pour des raisons de compréhension dans le contexte d'une thèse.
C'est donc un public hétérogène et dont les motivations sont associées à la phase de reconversion professionnelle, où ils ont des obligations financières envers le Pôle Emploi, la Mission Locale, ou encore ils souhaitent améliorer leurs compétences afin de progresser dans divers domaines (français, FLE*, langues, culture générale...). De plus, ce sont des

[231] Pourquoi les APP* nomment-ils les personnes en formation continue des « *stagiaires* » au lieu de « *apprenants, étudiants ...* » ?
Conformément au Cahier des Charges* des APP*, un stagiaire est « une personne non indemnisée au titre du régime de l'assurance chômage : elles ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle non rémunéré et bénéficient de la couverture sociale accident du travail ». Puis le terme « stagiaire » s'est généralisé à l'ensemble de toutes les personnes que l'APP* reçoit en formation.

personnes qui ont souvent des parcours de vie difficiles comme il l'a été évoqué au cours du chapitre 1 et au cours des études de cas (cf. chapitre 5).
C'est pourquoi un des premiers objectifs de cet APP* est de développer le pouvoir du pouvoir d'agir de ce public en lui montrant que ce type de formation peut lui apporter des avantages tant sur le plan professionnel (possibilité d'améliorer des savoirs, d'un avancement dans son travail, d'une formalisation d'un Projet ...), que sur le plan personnel (développer des connaissances par l'enrichissement culturel et personnel... (cf. Useille, 2007). Il s'agit d'encourager un processus d'autoformation accompagnée* au moyen de ressources de l'APP* et de formations connexes dans l'intention de réduire l'abandon de ces personnes en leur présentant les défis dans une optique d'une prise en charge personnelle.
L'abandon d'un apprenant a des répercussions aussi bien au niveau pédagogique qu'économique pour le GRETA* car toutes les heures effectuées au Centre de ressources sont déclarées à un moindre coût par rapport à des heures réalisées en face-à-face pédagogique (cf. chapitre 1). Ainsi, sur le plan pédagogique, le formateur construit une progression avec le groupe. Le groupe a la particularité d'apporter l'unicité et de renforcer l'enrichissement personnel de par l'hétérogénéité. Dès l'instant où certaines personnes arrêtent leur formation, cela crée une rupture au niveau de la cohésion du groupe.

Le choix du corpus d'études interrogé dans le cadre de ce travail doctoral s'est fait sur la base du volontariat. Il a été demandé aux apprenants FLE* qui étaient en autoformation* au Centre de ressources de l'APP*, ceux qui souhaitaient répondre à des enquêtes et participer à cette expérience (après avoir expliqué l'objectif de l'étude et signé un formulaire de consentement, cf. annexe 26).
Ce sont toutes des personnes d'origine étrangère désireuses de progresser et d'améliorer leur niveau en français. N'étant pas intervenue dans cette auto sélection, il n'y a donc pas de critère subjectif direct par rapport aux personnes du point de vue de la recherche. D'autre part, laisser les personnes libres de participer à cette expérience implique, de leur part, une certaine curiosité et motivation. Cela dit, ceci crée un biais possible par le fait de recevoir un traitement spécial et éventuellement valorisant. Ceci fait référence à l'effet d'Hawthorne (1997)[232] dans lequel le besoin d'une reconnaissance sociale peut se satisfaire par le fait même de participer à une étude. Cela peut biaiser une étude qui souhaite généraliser ses résultats.

> On appelle effet Hawthorne les résultats, positifs ou négatifs, qui ne sont pas dûs aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur les participants.

Comme il fallait éviter que cela soit un « fardeau » en infligeant à certaines personnes de collaborer à cette expérience, cette auto-sélection correspond à une certaine représentation des apprenants FLE* accueillis en APP*. Ils sont, en effet, tous dans des situations de précarité face à l'emploi et sont arrivés en France soit pour se marier, soit pour fuir leurs pays d'origine ou encore pour suivre leurs familles. Leur projet est commun, celui de « se reconstruire ». Par contre, une des limites du volontariat se fait ressentir dans les réponses aux enquêtes à cause du niveau d'études modeste chez certains apprenants ; ce qui a demandé parfois beaucoup de temps au niveau des explications par rapport à ce qui était demandé au cours de cette expérience.

4-3-2 Les caractéristiques des 5 apprenants qui ont participé à cette expérience

J'ai procédé seule[233] à des entretiens semi-ouverts individuels auprès de cinq adultes en formation. Sachant qu'une des modalités de l'APP* est les entrées et sorties permanentes, il

[232] Définition de l'effet Hawthorne. [Accessible en ligne à : www.infobourg.com/sections/actualite/actualite.php?id=4812]. Mis en ligne en novembre 1997. Consulté en janvier 2010.
[233] Par manque de temps et de rémunération, mes collègues formateurs n'ont pas pu participer aux collectes de données.

a fallu s'assurer que ces personnes n'allaient pas quitter la formation au cours de cette recherche. En effet, les personnes reçues en APP* peuvent entrer en formation à n'importe quel moment de l'année mais peuvent aussi quitter celle-ci quand elles le souhaitent, c'est-à-dire pour des raisons personnelles ou professionnelles. Il est mentionné dans le Cahier des Charges* (2005 : 24)[234] des APP* que « l'APP* doit être en capacité d'accueillir et de former chaque personne, individuellement, à tout moment, tout au long de l'année selon les modalités définies dans le projet pédagogique annuel de l'APP* ». D'où la difficulté de mener une expérience avec un même groupe dans une durée raisonnable.
De plus, le recueil de données exige un coût en temps important aussi bien pour les adultes qui ont leurs propres occupations que pour le chercheur qui occupe un poste de responsabilité et de formatrice à plein temps.
Tous les apprenants, qui se sont prêtés à l'expérience, ont signé une fiche de consentement éclairé (cf. annexe 26) après en avoir pris connaissance. En recherche, le chercheur doit respecter une certaine déontologie, c'est-à-dire un ensemble de règles relevant de l'éthique. Mener un travail de recherche implique que le chercheur est tenu par quelques devoirs. Tout d'abord, ayant eu recours à l'étude de cas, dans cette situation, il est important de ne pas divulguer le nom des apprenants ainsi que des précisions intimement personnelles, il s'agit ici du droit humain. Il s'agit de respecter les données qui appartiennent au terrain d'étude, ce qui fait référence à la vérité scientifique.

Afin de présenter brièvement les éléments saillants de ce public dans un tableau synoptique (ci-dessous), diverses variables indépendantes les unes des autres ont été choisies et vont être explicitées ci-dessous pour montrer leur pertinence. Ces variables, qui caractérisent le « corpus » d'étude, sont représentatives de la population reçue à l'APP* de Calais.
Ces variables se distinguent en deux groupes : celles d'ordre biologique (sexe, âge) et les autres d'ordre socio-culturel (nationalité, statut social, niveau d'études, projet professionnel)

- **La variable «sexe »** : il n'y a pas un réel impact pour cette étude, si ce n'est de montrer qu'il y a plus de femmes qui viennent en formation. Historiquement, cela n'a pas été toujours le cas.
- **La variable « nationalité »** : le choix de cette variable s'est effectué afin de comprendre si les personnes venant de pays non-industrialisés avaient les mêmes capacités pour apprendre le français que les autres car ne pas avoir eu de moyens favorables pour accéder à la formation pourrait peut-être « freiner » le processus de formation, ou tout au moins l'utilisation des ressources numériques.
- **La variable « âge »** : il s'agissait de voir si l'âge, avec son lot d'expérience de la vie, était un facteur déterminant dans l'apprentissage
- **La variable « statut social »** : un demandeur d'emploi qui ne paie pas sa formation a-t-il les mêmes attentes qu'un salarié qui la finance ? La durée des parcours de formation est naturellement plus longue pour un demandeur d'emploi qu'un salarié qui souhaite que l'organisme de formation réponde à ses besoins, rapidement et efficacement à cause du coût (6,2 euros par heure, si c'est le salarié qui finance, mais s'il s'agit de l'entreprise, le coût s'élève à 11 euros de l'heure).
- **La variable « niveau d'études »** : comme la société dans laquelle les gens vivent accorde une place importante au capital scolaire, il est du rôle de la coordonnatrice de connaître le niveau d'études de ce public FLE* pour savoir si elle peut valider ou non leur Projet et surtout les aider à le finaliser. Cette variable résonne avec la pluralité de capitaux, plus particulièrement le capital culturel étayé par le sociologue français Pierre Bourdieu, c'est-à-dire « l'ensemble des qualifications intellectuelles produites par le système scolaire et la famille »[235].

[234] Le Cahier des charges des APP*. (2005). Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. p.24.
[235] Bourdieu, P. « Le capital culturel selon Bourdieu ». [Accessible en ligne à : http://sos.philosophie.free.fr/bourdieu.php]. Consulté en février 2010.

- **La variable « projet professionnel » :** le premier enjeu de cette variable est de voir si celle-ci joue un rôle sur la dynamique de l'apprentissage de la personne. Et le second est de pouvoir orienter l'apprenant au moment opportun vers son futur métier.
- **La variable « en France depuis le » :** il semble important de savoir depuis combien de temps la personne vit en France pour essayer de mesurer sa compétence langagière en supposant que plus un individu a vécu en France, plus sa maîtrise du français est élevée.

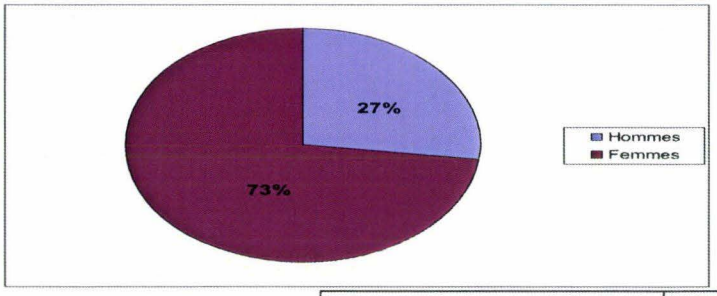
	Apprenant 1 Eléna	**Apprenant 2 Jacob**	**Apprenant 2 Maty**	**Apprenant 3 Catarina**	**Apprenant 4 Fatoumata**
Nationalité	Française Russe	Anglaise	Française Sénégalaise	Angolaise	Sénégalaise
Age	33 ans	29 ans	44 ans	35 ans	29 ans
Statut social	Non inscrite au Pôle Emploi	Demandeur d'emploi	Demandeur d'emploi	Non inscrite à Pôle Emploi	Demandeur d'emploi
Niveau d'études	Bac + 6 Faculté de médecine	Niveau collège (5°)	Niveau collège (6°)	Niveau collège (6°)	Classes primaires
Projet professionnel	Médecin en Russie	Art Informaticien	Vendeuse	Esthéticienne Coiffeuse	Coiffeuse
En France depuis le ...	1 an	3 ans	8 mois	7 mois	7 mois

Tableau #19 : Tableau présentant succinctement les cinq apprenants

Pour des raisons de déontologie, tous les prénoms ont été inventés en fonction de la nationalité de chacun.

Quelques remarques s'imposent concernant les personnes interrogées :

- Malgré le nombre limité d'apprenants interrogés, un constat s'impose : il y a plus de femmes que d'hommes. Cette proportion se révèle confirmée au sein de l'APP* de Calais car 73% sont des femmes venues suivre des formations en 2008 (cf. annexe 1 : nombre d'apprenants reçus de l'APP*).



	Hommes	Femmes
Nombre d'apprenants	**302**	**797**
Pourcentage	**27%**	**73%**

Schéma #24 : Répartition par sexe des personnes accueillies à l'APP* en 2008

Ce constat tend à montrer que les femmes souhaiteraient s'affirmer et être reconnues socialement grâce à un statut professionnel. Cette remarque a été prouvée également lors d'une étude faite pour Algora par Bénédicte Veilex (Veilex, 2003 : 46)[236]. Elle y note que :

> Ce sont 70% des femmes qui viennent se former. (...). Plus touchées par le chômage, ces femmes sont aussi plus nombreuses à chercher une réponse en termes de formation. Souvent très motivées, elles apprécient une formule basée sur l'écoute et la prise en compte des contraintes personnelles.

- En voyant l'âge de certains apprenants, il serait intéressant de se demander si l'adulte dit « d'un âge mûr » a plus de difficultés à apprendre qu'un jeune dû au fait de ses représentations (cf. processus de la dissonance cognitive) à l'égard du système éducatif et si ce facteur a des conséquences sur l'apprentissage. Car l'hypothèse de la dissonance cognitive (cf. chapitre 1 : Festinger, 1957) avance que plus l'adulte s'investit dans des certitudes (entrevues à travers des habitudes et reflexes heuristiques, quasiment identitaires), plus il est résistant à la mise en question de ses « acquis ». Or, il peut être supposé que l'adulte « d'un âge mur » ait eu le temps d'établir certaines certitudes pour faire face aux exigences de sa perception de la réalité.

- Ce tableau montre également que les personnes venant de pays globalement non-industrialisés (exemples : le Sénégal ou l'Angola) n'ont pas suivi une « longue » scolarité, (arrêt à la classe 6° des collèges), ce qui pourrait entraîner des répercussions dans la compréhension de certaines des questions de la chercheuse par manque de vocabulaire, comme il sera montré dans l'étude des données au cours du chapitre 6.

- Notons par ailleurs que deux personnes ne sont pas inscrites au Pôle Emploi : l'une pour des raisons de visa non en règle, et l'autre pour une décision personnelle et commune à son couple. Ces deux exemples montrent l'hétérogénéité (des préoccupations) de la population de l'APP*.

4-4 L'étude de cas ?

La méthodologie de recherche s'est orientée vers l'étude de cas, méthode appartenant aux méthodes qualitatives, car je voulais faire une analyse approfondie idéographique de l'usage du *Carnet de suivi*. C'est pourquoi cinq personnes se sont prêtées à cette expérience dans le cadre de cette recherche.

Jean-Louis Pedinielli et Lydia Fernandez (Pedinielli et Fernandez 2007 : 51)[237] associent le mot « étude » à « l'effort intellectuel orienté vers l'observation et la compréhension ». Pour eux,

> Parler « d'étude de cas » implique donc que la singularité et l'originalité ne se suffisent pas à elles-mêmes mais qu'elles doivent faire l'objet d'une action, d'une méthode pour les faire apparaître : étudier un cas, c'est bien le découper parmi les autres, comme représentant d'une caractéristique, d'une essence, lui faire subir une analyse.

En choisissant cinq personnes, l'intérêt est de montrer que la singularité différentielle de celles-ci forme en fait une unité formelle, comme « représentante d'une caractéristique »

[236] Veilex, B. (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée, ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris : L'harmattan / Savoir et Formation. p.46.
[237] Pedinielli, J-L. et Fernandez, L. (2007). *L'observation clinique et l'étude cas*. Barcelone : Armand Colin. p.51.

selon le cadre conceptuel de ce travail. L'étude de cas permet d'étudier de manière approfondie les processus complexes, en l'occurrence, du processus formatif auprès d'un public en difficulté. Frédéric Wacheux (Wacheux, 1995 : 129)[238] confirme ces propos en désignant l'étude de cas comme une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications, lorsque « la réalité des situations ne peut être appréhendée dans leur globalité ». Dans cette situation, il conviendrait de rendre plus pertinent le fonctionnement du Centre de ressources grâce à l'usage du *Carnet de suivi* par les apprenants. L'étude de cas, permettant de révéler des situations vécues sur le terrain par les apprenants ainsi que leurs représentations vis-à-vis du dispositif, aidera le chercheur à appréhender et à comprendre au mieux un phénomène en relation avec ce contexte.

L'étude de cas s'inscrit dans une démarche socio-constructiviste ce qui permet de donner sens à la réalité par une médiation sociale, c'est-à-dire d'expliciter un phénomène complexe à travers des artefacts sémio-techniques grâce aux observations et recueil de données en relation à une réalité contextuelle impérieuse donnée. Or, même si l'étude de cas n'est pas une méthode de recherche en tant que telle, certaines de ses caractéristiques ont orienté mon choix. L'étude de cas est plutôt une méthode d'observation en interaction constante avec les acteurs et l'artefact lui-même, à savoir le *Carnet de suivi.*

La première caractéristique de l'étude de cas, développée par Carla Willig (Willig, 2008 : 74)[239], est qu'elle permet une étude « holistique » d'un cas dans son contexte naturel afin de mieux comprendre comment il interagit avec l'environnement. Cet aspect semble approprié aux objectifs de cette recherche car j'ai pu examiner un phénomène dans son contexte naturel concernant des situations réelles vécues.
L'autre caractéristique qui s'adaptait à cette recherche est la notion de temps. Pour Dennis Bromley, l'étude de cas d'une personne s'effectue sur une durée relativement courte (Bromley, 1986)[240]. Sachant qu'un des aspects fondamentaux de l'APP* est les entrées et sorties permanentes, j'ai été tributaire de ce fonctionnement pour mener les études de cas. C'est pourquoi l'expérience s'est déroulée en un temps restreint, d'avril à juin 2008 (cf. chapitre 5).
Une des limites majeures de l'étude de cas est que ses résultats ne sont pas aisément généralisables à l'ensemble de la population sauf si le chercheur est prudent, par exemple s'il étend ces données avec des explications détaillées et fondées par une théorisation ancrée sur les données du terrain. Dans quelle mesure, les *données* recueillies par rapport à l'usage du *Carnet de suivi*, sont-elles valables en dehors de ce contexte de recherche ?

4-5 Différents recueils de données

La méthodologie de recueil de données est en lien avec le cadre théorique de la recherche (cf. chapitre 2) mais aussi avec la problématique et les points de référence. Ce travail de recherche a nécessité un recueil de données sur le terrain c'est-à-dire en respectant les caractéristiques de l'APP* à Calais, ses exigences, et les besoins et objectifs de chaque acteur.
Cette recherche-action s'est intégrée dans une dynamique générale, ce qui a ainsi facilité la demande au sein de l'APP* pour réaliser cette expérience et le contact avec la plupart des acteurs, à savoir responsables des formations, formateurs-référents et apprenants. Pour pouvoir réaliser ce travail doctoral, une autorisation a dû être faite à l'ordonnateur du GRETA*, qui accepta généreusement du fait que la chercheuse, dans sa posture de

[238] Wacheux, F. (1995). « L'utilisation de l'étude de cas dans l'analyse de situation de travail : proposition méthodologique constructiviste ». Actes du 6° congrès de l'AGRH. p.129.
[239] Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press : Maidenhead, UK. p.74.
[240] Bromley, D. (1986). *The Case Study Methodology in Psychology and Related Disciplines*. John Wiley and Sons, Great Britain.

coordonnatrice, s'engageait à partager et à réinvestir ses résultats au sein de l'APP*. Pour reprendre les propos de Jacques Ardoino (Ardoino, 1964 : 166)[241] :

> L'enquête est un dispositif expérimental complexe, dans la mesure où il met en œuvre une gamme assez large d'outils et de techniques provenant de disciplines diverses obéissant à des règles méthodologiques strictes et finalement destinée à recueillir et à traiter de l'information en vue d'apporter des réponses, sinon certaines, à tout le moins suffisamment probables, précises, objectives, c'est-à-dire généralisables, éventuellement quantitatives, à des questions posées sur le plan de la recherche pure ou sur celui de la « recherche appliquée » notamment en vérifiant, testant, confirmant ou infirmant des hypothèses déjà formulées.

En effet, plusieurs techniques ont été utilisées ainsi qu'une gamme assez large d'outils et de techniques, qui seront développés dans ce même chapitre, afin d'obtenir un corpus suffisamment riche et exploitable.

Pour avoir des données pertinentes sur le système de suivi formatif mis en place j'ai décidé d'adopter plusieurs types de recueil des données en triangulation décrits ci-dessous. Dans son article intitulé « Le maillage qualitatif, canevas pour la compréhension des phénomènes contemporains », Claire Noy (Noy, 2007)[242] reprend la définition de Mucchielli pour qualifier la triangulation :

> C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude.

Ces différentes techniques ont permis de confronter les résultats, de les interpréter en vue d'éclaircir les points de référence ainsi que la « stabilité des résultats ». Recourir à plusieurs recueils de données semble pertinent pour analyser le sens que les apprenants donnent à leurs actions et comportements. Parmi ces techniques, il y eut différents entretiens oraux et écrits. Le tableau comparatif synoptique ci-dessous permet d'avoir une vision d'ensemble de ceux-ci.

	Entretien #1 (Prise de contact)	**Entretien #2 (Explicitation des attentes)**	**Entretien #3 (Bilan)**
	Accueil de la personne	Analyse des résultats du test	Bilan à la fin de chaque séance au centre de ressources
Durée	30 minutes en moyenne	2 heures en moyenne	15 minutes en moyenne
Objectifs	*Prise de contact *Présentation de la personne *Définition du projet professionnel *Réalisation d'un test de positionnement	*Prise de connaissance des résultats obtenus à chaque fin de compétence évaluée *Négociation du contrat (objectif, durée, modalités d'organisation...) *Co-construction du parcours	*Faire le point sur la séance *Compléter le *Carnet de suivi*

Tableau #20 : Tableau synoptique des trois entretiens

[241] Ardoino, J. (1964). *Information et communications dans les entreprises et groupes de travail*. Paris : Les Editions d'organisation. p.166.

[242] Noy, C. (2007). « Le maillage qualitatif, canevas pour la compréhension des phénomènes contemporains ». Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE, numéro 3. [Accessible en ligne à : www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/NoyFINAL2.pdf]. Consulté en janvier 2010.

4-5-1 L'entretien #1 lors de l'accueil : recueil de données écrites

4-5-1-1 Première prise de contact avec l'apprenant

Un premier entretien a lieu à l'entrée de la formation entre l'apprenant et la coordonnatrice de l'APP* à Calais. Ce premier face-à-face dure généralement une demi-heure.
Lors de ce rendez-vous, une fiche de restitution est complétée. Celle-ci se compose de l'état civil, de la situation professionnelle, du niveau d'étude, de l'objectif de formation et du Projet professionnel (cf. les 5 exemplaires de la fiche mis en annexe 27). La personne essaie d'expliciter ses objectifs, son projet en fonction de ses moyens et les motifs qui l'ont incitée à venir s'inscrire dans ce centre de formation.
Il est cependant à préciser que certaines personnes n'ont pas de projet professionnel précis mais n'ont que de vagues idées sur leur avenir. D'autres ont des projets bien définis mais ne sont pas en adéquation avec la réalité socio-économique ou l'exigence du métier choisi, ayant un niveau de langue trop faible. Ils ne peuvent réussir les tests d'entrée à la formation choisie. C'est le cas d'une apprenante qui désirait entrer dans un CFA (Centre de formation des apprentis) pour suivre une formation dans la coiffure mais qui a échoué aux tests d'entrée.
Ce questionnaire articule ainsi la variable de l'identification de la personne, sexe, âge, et statut professionnel. Mais il a pour fonction également d'obtenir des données sur les motivations énoncées, les attentes déclarées de ces apprenants face à ce type de formation en APP*. Le rôle de cet échange, lors de cet accueil, est aussi de détecter les motivations qui ont incité la personne à venir s'inscrire à une formation dans cet organisme. L'échange communicatif doit être pertinent.

Pour mieux saisir le sens attribué au concept de communication, je me suis inspirée des propos de Mucchielli (Mucchielli, 1995 : 115)[243], qui énoncent que la construction de sens est un processus intervenant dans la communication :

> Tout acte de langage se situe dans un « contexte d'énonciation », donc par rapport aux circonstances présentes de la parole, à la situation dans laquelle on communique. Le sens naît de la mise en relation de l'action de communication avec des éléments de son contexte ; cette mise en relation est effectuée par les différents acteurs, chaque interlocuteur d'une situation de communication faisant un travail d'interprétation ou d'inférence. Il met en relation les éléments communicationnels de l'échange avec la situation et en tire le sens.

En somme, la création de sens signifie une mise en relation des éléments significatifs propres à un contexte donné pour modifier une situation « communicationnelle ». C'est la mise en relation de la partie « phénomène concret » avec un de ses contextes d'usage qui fait surgir la signification du message porté, pour les acteurs, par le phénomène concret » (Mucchielli, 2005 : 9-22)[244]. Pour Mucchielli, la communication n'est en aucun cas « un transfert d'information d'un émetteur à un récepteur ». Elle est, en elle même, un « processus » qui travaille les « objets cognitifs » (ou « éléments significatifs ») constitutifs de la situation de réception. Ce contexte est alors changé (« reconstruit »).

Le rôle de la coordonnatrice est d'interpréter les paroles de l'adulte face à elle afin d'en tirer sens pour intégrer l'apprenant au dispositif du GRETA*. Or, la difficulté, avec des apprenants primo-arrivants de langue étrangère, est de comprendre tous « les éléments communicationnels de l'échange avec la situation » car la barrière de la langue peut interférer avec ces éléments.

---

[243] Mucchielli, A. (1995). *Les sciences de l'information et de la communication, les fondamentaux*. Paris : Hachette Supérieur. p.115.
[244] Mucchielli, A. (2005). « *Pour une « approche communicationnelle » des TIC* ». [Accessible en ligne à : infocom.univ-montp3.fr/pdfs/ArticleApproCommuTICPDF.pdf]. pp.9 – 22. Consulté en février 2010.

Ce premier entretien est donc capital car c'est un échange de signes qui doit aboutir à la compréhension du message ; enjeu essentiel dans la communication. Ces facteurs, énoncés ci-dessus, sont primordiaux dans l'analyse de nos données car ils peuvent avoir une influence sur le processus formatif et sur les représentations des apprenants qui ont eu une scolarité difficile ou limitée ayant, souvent, un regard critique, voire négatif, vis-à-vis du système éducatif. Ils craignent les notes, les devoirs à faire à la maison, les sanctions, en somme un contexte qui tend à dévaloriser l'apprenant en mettant en question des éléments comme son estime de soi, sa confiance en ses capacités. L'échec, sans remédiation, affecte alors l'image de soi. Ils ne saisissent pas la notion de la pédagogie par l'erreur. Cette pédagogie rejoint les méthodes actives qui placent les apprenants en activité car l'erreur fait partie de l'acquisition des connaissances. C'est pourquoi le devoir de la coordonnatrice est de leur expliquer qu'en formation continue, le public accueilli se compose d'adultes, qui arrivent généralement avec un projet, et que le rôle de toute l'équipe pédagogique est de les amener à le réaliser ensemble. Au cours de ce premier entretien, sont évoquées également les différences au niveau de l'organisation (emploi du temps sur-mesure, par exemple), du fonctionnement (alternance de face-à-face et d'auto-formation) entre la formation initiale et la formation continue afin d'atténuer ces appréhensions.

Dès lors, sous quelles conditions les TIC* et le dispositif de suivi peuvent-ils aider à faire évoluer l'état socio-cognitif des individus du point de vue « informationnel » comme processus émergent ? (cf. Useille, 2007). Un élément de l'état socio-cognitif étant ce que Pierre Mannoni (Mannoni, 2006 : 12)[245] décrit comme des représentations mentales, c'est-à-dire « des entités de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système. Il s'agit de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives ».
L'étude de ces représentations conduit à appréhender la manière dont les apprenants élaborent le *Carnet de suivi* en tant que « *Document* » comme émergence socio-cognitive du sens en construction. Quel regard ont-ils porté sur cet artefact de médiation sémiotique ? (cf. point de référence 2).

4-5-1-2 Importance de la temporalité en formation

Une autre variable essentielle de l'apprentissage des adultes est à mentionner également : c'est la notion de temporalité (le temps tel qu'il est vécu par quelqu'un dans un contexte précis). En effet, lorsqu'un adulte arrive en formation, il souhaiterait faire des progrès « rapidement » afin de se voir avancer et de pouvoir mieux communiquer. De par ses pratiques de coordonnatrice, la chercheuse l'a constaté car ce sont des personnes qui ont des obligations vis-à-vis du Pôle Emploi ou de la Mission locale et dans l'institution, l'APP*, les parcours de formation ne peuvant pas excéder 300 heures par an. Les jeunes adultes, qui suivent par exemple une remise à niveau à l'APP* de Calais en vue de passer des tests d'entrée dans un autre organisme, veulent que la formation se réalise rapidement ou n'ont généralement que quelques semaines pour remédier à leurs lacunes. Or nombreuses sont les fois où ils échouent car ils n'ont pas eu assez de temps pour acquérir de nouvelles connaissances. Il en est de même pour certains apprenants de FLE*, qui après avoir validé leur niveau de langue française par le biais du TCF* (test de connaissances du français) se rendent compte qu'ils ne peuvent pas s'inscrire à l'université car leur niveau n'est pas assez élevé.

A ce sujet, Boutinet (Boutinet, 2007 : 301-302)[246] parle « d'inconsistance du temps vécu » :

> Lorsque la figure du projet se laisse prendre dans les griffes des temporalités de l'immédiateté, de l'éphémère ou pire de l'urgence, elle signe à brève échéance son

[245] Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Paris : Que sais-je, PUF.4° édition. p.12.
[246] Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, Quadrige Manuels. pp.301-302.

anéantissement : le projet censé innover, défiguré par l'immédiateté des échéances qu'il s'est données, va se trouver déstabilisé et sera abandonné au profit d'un nouveau projet considéré comme plus innovant.

Au regard de cette réflexion, si l'apprenant se donne peu de temps pour réaliser la formation, « immédiateté des échéances », il n'est pas certain que le Projet de la personne aboutisse de manière satisfaisante ni pour la personne, ni pour le prescripteur éventuel de formation.
Le rôle de la coordonnatrice de l'APP* est alors de co-construire des parcours de formation d'une durée d'apprentissage plus ou moins longue de façon à aboutir à l'accomplissement du Projet de la personne dans les meilleures conditions.

4-5-1-3 Test de positionnement *via DIALANG*

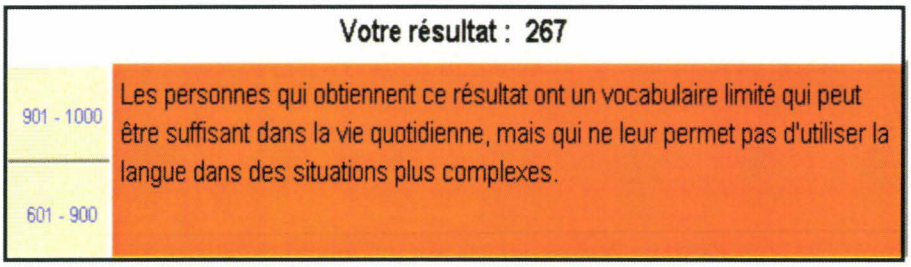
Suite à cet entretien #1, qui pourrait être qualifié de **prise de contact** entre la personne et la coordonnatrice, les apprenants réalisent un test de positionnement avec *DIALANG*[247] (test de diagnostic fondé sur le *Cadre Européen* et qui s'adresse à un public d'adultes désireux de connaître leur niveau de compétence en langue) (cf. annexe 22).

Capture #8 : Capture d'écran de la page d'accueil du logiciel *DIALANG*

Plusieurs raisons ont influencé ce choix pour ce test : afin de garantir, tout d'abord, la qualité de la prestation offerte aux apprenants, l'APP* doit répondre conformément au Cahier des charges* et aux exigences des différents financeurs. *DIALANG* est un instrument dont les résultats sont exploitables au niveau international, donc intéressant pour le public FLE* s'il souhaite faire valider et reconnaître son niveau dans son pays d'origine ou autre. De plus, comme ce test évalue les personnes dans les cinq compétences (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale interactionnelle et production orale discours), il est plus évident de construire un parcours en fonction du niveau de langue obtenu. Il est à ajouter également que les conseils proposés par le dispositif (gratuit)

[247] « Le projet DIALANG bénéficie du support financier de la Commission européenne, Direction générale pour l'éducation et la culture (Programme SOCRATES, LINGUA Action D). Le système se compose d'auto-évaluation, de tests de langue et de feed-back disponibles.
Le Cadre pour l'évaluation de DIALANG et les échelles descriptives utilisées pour rendre compte des résultats aux utilisateurs s'appuient directement sur le Cadre européen commun de référence. Les spécifications pour l'auto-évaluation utilisées par DIALANG proviennent également, pour l'essentiel, du Cadre européen commun et sont adaptées, le cas échéant, pour répondre aux besoins particuliers du système.
Le système fournit également aux apprenants des conseils sur la façon d'améliorer leur habileté langagière et essaie, en outre, d'accroître leur prise de conscience en ce qui concerne l'apprentissage des langues et la compétence. Le système DIALANG ne délivre pas de certifications. » in Cadre Européen commun de référence pour les langues, Edition Didier. p.161.

DIALANG, à la fin de chaque résultat, contribuent à la co-construction du parcours formatif avec l'apprenant (cf. annexe 28).



Capture #9 : Exemple de conseil donné par *DIALANG*

Enfin, le bilan, que propose cet outil, permet d'identifier clairement si le test a été réussi ou non grâce à son code de couleurs (rouge pour les réponses incorrectes, vert pour les réponses correctes) ce qui facilite la compréhension des résultats pour ce public dit « en difficulté ».

Capture #10 : Exemple de résultat du test de *DIALANG*

Ainsi, les conseils, à la fin de chaque test, peuvent induire et faciliter la prise de décision, c'est-à-dire que l'apprenant peut essayer d'identifier ce qu'il a réussi ou non lors de son test et formuler des souhaits pour la construction de son parcours personnalisé de formation. Cet artefact, *DIALANG*, est donc une aide à la décision et prend sens pour l'apprenant seulement si celui-ci comprend la pertinence des remarques, des données fournies par cet artefact. Il est là pour orienter le regard de l'apprenant sur ses compétences et l'amener à construire son parcours. Il est là pour faire surgir l'émergence du sens par un processus « informationnel » au sein d'un dispositif communicationnel réfléchi (cf. point de référence 2a). L'usage de *DIALANG* se situe dans une situation de communication médiatisée par l'ordinateur. Il propose un ensemble de moyens qui aide à la communication.

DIALANG s'apparente au prototype de dispositif d'évaluation informatisé des compétences linguistiques de l'apprenant à l'UVHC*, nommé DIGOR* (Dispositif Informatif de Guidage Opportun et Régulateur) créé par Igor Crevits, chercheur en aide à la décision, et Michel Labour, chercheur en apprentissage de l'adulte. L'objectif de DIGOR* est donc d'assister l'apprenant en le conduisant à utiliser l'information que le dispositif contribue à créer (cf. Useille, 2007). Au cœur du dispositif se trouve le médiateur, en l'occurrence des formateurs ou la coordonnatrice, lequel intervient au « moment opportun » afin de favoriser l'interprétation et la compréhension des données de manière à ce que l'apprenant puisse lui accorder un sens par rapport à son projet en construction. Le défi du médiateur est de repérer une temporalité appropriée que l'on peut appeler le « moment opportun ». Comme l'évoque Laurent Verclytte (Verclytte, 2002)[248], au cours de sa thèse, le moment opportun se

[248] Verclytte, L. (2002). *Le sur-mesure au moment opportun : vers l'élaboration de documents d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. pp.347-370.

trouve dans le rôle déterminant de l'auteur : « Le sur-mesure au moment opportun offre la perspective de l'amélioration de l'efficacité et du gain de temps en formation ».

DIALANG comme test de positionnement correspond à une évaluation diagnostique. Claude Guillon (Guillon, 2004 : 9)[249] reprend les propos de Cardinet pour définir l'évaluation :

> Elle « se trouve être dans la démarche de toute activité de gestion : elle constitue le cœur du processus de régulation d'un système qui suppose une prise d'information sur la réalité (observation), une confrontation avec l'objectif (l'évaluation, justement) et enfin une action corrective (la remédiation) ».

Les trois étapes clés du processus de régulation citées ci-dessus, reflètent le mode de fonctionnement employé à l'APP* de Calais : le résultat du test permet à la coordonnatrice de prendre connaissance du niveau de langue de la personne, « prise d'information sur la réalité ». Puis un entretien a lieu entre la coordonnatrice et l'apprenant pour échanger sur les résultats « confrontation avec l'objectif ». Enfin arrive la phase de remédiation, dans laquelle le *Carnet de suivi* intervient, « action corrective ». Ce *Carnet* est l'artefact proposant une remédiation possible.

Pourquoi une évaluation diagnostique ? Car elle fournit des données sur les acquis et les lacunes de l'apprenant concernant, ici, son niveau de français. L'évaluation diagnostique s'inscrit quant à elle de manière pragmatique dans la démarche pédagogique du projet. Elle s'intéresse à l'appropriation des connaissances à un moment précis du parcours.

> Elle se distingue en outre des autres formes d'évaluation par sa finalité, puisqu'elle ne recherche pas principalement à gérer des apprentissages en cours d'acquisition formative, ni à valider des acquis à l'issue d'un travail (sommative). Elle est un outil préalable à l'élaboration du projet et trouve sa place au tout début de celui-ci, avant même que l'activité de formation ne débute[250].

Le point pertinent de cette définition est que l'évaluation diagnostique sert à élaborer le Projet de l'apprenant. *DIALANG* est alors un artefact préalable à la construction du parcours formatif de l'apprenant pour donner lieu à un deuxième entretien (voir ci-dessous) ayant pour but de faire le bilan du test.

4-5-2 L'entretien #2 suite au positionnement (explicitation des attentes)

4-5-2-1 Retour sur les résultats du test de positionnement

Avec l'entretien #2, il s'agit de donner du sens aux résultats entre l'apprenant et la coordonnatrice, en d'autres termes d'un « dialogue pédagogique » (élucidation critique à but formatif, Labour, 1998). Dans les grandes lignes, cet entretien pourrait être associé à l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (Vermersch, 1994), car le rôle de la coordonnatrice est d'aider l'apprenant à mettre en mots ses résultats et la manière dont il a réalisé les activités afin de renseigner ses processus socio-cognitifs. Cette démarche a pour but de rendre la personne consciente de manière affirmative à l'égard de ses compétences en langue, y compris si le niveau est modeste. Pour Vermersch, l'écoute et les relances sont les facteurs clés de l'entretien d'explicitation afin que les actions implicites puissent être verbalisées lors de la réflexion. Un « dialogue pédagogique » s'est donc établi entre l'apprenant et la coordonnatrice visant à voir si le niveau du français de l'apprenant par catégorie affichée par l'instrument *DIALANG* correspondait à sa « représentation » de ses

[249] Guillon, C. (2004). *Les évaluations scolaires, Enjeux du système éducatif.* Paris : Ressources formation, Hachette Education. p.9.

[250] (2000). « L'évaluation diagnostique dans la formation documentaire ». [Accessible en ligne à : http://appli-etna.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/duplessis/evaldia.htm]. Consulté en février 2010.

compétences. Cette phase fait écho au chapitre 2, dans lequel le concept d'éducabilité cognitive a été traité rapidement, car le rôle de la coordonnatrice est de former l'apprenant en l'incitant à prendre du recul sur ses démarches formatives. L'objectif était également d'essayer de comprendre et d'expliciter les facteurs qui auraient facilité ou freiné l'apprenant dans l'élaboration de ses connaissances en focalisant sur le processus info-communicationnel associé. Cet échange a permis à l'apprenant d'adopter un comportement formatif, c'est-à-dire à percevoir ses besoins en fonction des résultats du test de positionnement pour faire évoluer ses compétence. En l'occurrence, l'explicitation de ces besoins nécessite une démarche informationnelle pour construire un parcours de formation personnalisée. Lors d'un séminaire de recherche au LSC, le concept de création du sens (mise en relation des éléments significatifs propre à un contexte donné pour modifier une situation « communicationnelle, cf. section 4-4 de ce chapitre Mucchielli) est apparu comme une façon d'opérationnaliser la manière dont le phénomène « informationnel » (*pattern* d'organisation de matière et d'énergie auquel un être vivant accorde une signification, cf. (Bates, 2005), cité par (Useille, 2007 : 271)) peut être mis en œuvre dans des actes communicatifs. Ces propos peuvent être illustrés en rappelant ce qu'entend Mucchielli (Mucchielli, 1995 : 115)[251] par acte de langage.

> Tout acte de langage se situe dans un « contexte d'énonciation », donc par rapport aux circonstances présentes de la parole, à la situation dans laquelle on communique. Le sens naît de la mise en relation de l'action de communication avec des éléments de son contexte ; cette mise en relation est effectuée par les différents acteurs, chaque interlocuteur d'une situation de communication faisant un travail d'interprétation ou d'inférence. Il met en relation les éléments communicationnels de l'échange avec la situation et en tire le sens.

Le point pertinent de cette définition et qui corrobore le point de vue des chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication, c'est que « le sens naît de la mise en relation de l'action de communication avec des éléments de son contexte » (cf. Paillé et Mucchielli, 2008, chapitre 2).
En reprenant ce point de vue, Labour (Labour, 2008)[252] décrit l'informationnel comme une mise en « forme » (*pattern*) de saillances perçues qui favorise un changement épistémique lié à la création du sens face à une situation ambiguë ou incertaine.
Il est posé comme hypothèse de travail que le sens s'opère par un processus de mise en relation du sens-projet, qui donne une direction globale aux actions de l'individu, en lien avec le sens-signification, construit en référence aux conventions langagières et aux savoirs, et le sens-incarné du corps dans ses aspects émotionnels et les sentiments qu'on peut y associer. Ces processus surviennent au cours de l'élaboration pragmatique (William James, chapitre 3) des connaissances en relation avec le vécu, et les savoirs constitués dans une communauté donnée, perçus à travers les *affordances* de la sociotechnique. Ainsi, l'émergence du sens représente un processus qui n'agit pas directement sur l'autre ou sur le système sociotechnique, mais a comme point de mire les connaissances de l'individu face aux exigences de ses réalités.
Le comportement informationnel est alors le processus qui va conduire l'apprenant à mettre en forme des données de manière à produire du sens. Au cours de l'entretien d'explicitation des attentes, il s'agit de mettre l'apprenant face à ses projets. Ensuite l'apprenant ira rechercher l'information pour construire un Document formatif.

Cependant au cours de cet entretien, il a été difficile de rendre explicites les processus implicites car ce public étant en « difficulté linguistique », voire sociale, il n'est pas aisé de leur faire prendre conscience de leurs actions effectuées implicitement lors de leur

[251] Mucchielli, A. (1995). *Les sciences de l'information et de la communication, les fondamentaux*. Paris : Hachette Supérieur. p.115.
[252] Labour, M. (2008). Information-Communication Science, (site web professionnel). [Accessible en ligne à : http://mlabour.webs.com/cadreoprationnel.htm]. LABOUR Michel, 2008. "Fiche individuelle d'activité enseignant-chercheur", Contractualisation vague D 2006-2009, LSC, UVHC. Consulté en mars 2010.

apprentissage. En effet, réfléchir sur ses démarches métacognitives, demande un effort certain et une compréhension de ses actions. Certains apprenants réalisent des exercices de manière machinale et systématique sans forcément faire appel à leurs connaissances antérieures. Dès lors l'artefact *DIALANG* pourrait être considéré comme un *« document en construction »* car il contribue à réorienter le regard de l'apprenant sur son apprentissage et son parcours. Cette étude conduit ces deux acteurs, la coordonnatrice et l'apprenant, à la rédaction du « contrat pédagogique » (objectifs, durée, contenu, rythme... cf. annexe 20).

4-5-2-2 Elaboration du parcours personnalisé de chaque apprenant

Mais malgré ce dispositif, en tant qu'évaluation formative, il reste difficile de déterminer clairement les « besoins d'apprentissage » (Labour, 1998) des apprenants. *DIALANG* est un outil d'évaluation formative dans la mesure où il permet d'ajuster le processus d'enseignement / apprentissage en fonction des résultats de son test. Cette évaluation facilite la personnalisation de parcours de formation. Car, grâce à *DIALANG*, la collaboration apprenant-formateur permet de personnaliser le parcours de formation sans pour autant que cela devienne un cours particulier. Après avoir essayé de faire la différence entre formation individualisée et formation personnalisée au cours du chapitre 1, il semble aisé d'avancer que l'APP* de Calais dispense des formations personnalisées au sens où les formateurs tentent de s'adapter aux attentes de chaque apprenant (besoins et contraintes) sans imposer des exigences préétablies. Par exemple, un apprenant peut choisir à quel moment il désire venir en formation (jour, horaire) et il en est de même avec les artefacts sémio-techniques (papier, numérique). Il s'agit d'apprentissages qui relèvent d'un parcours chemin faisant guidé par l'horizon du Projet. L'apprenant peut ainsi exprimer ses attentes et s'engager dans un parcours à travers la co-construction de son parcours avec l'aide du formateur comme médiateur relationnel mais aussi praxéologique. (cf. chapitre 3, Peraya). L'apprenant élabore alors son « *Document formatif* » lors de la restitution des résultats en laissant à la fois une trace et une certaine mise en ordre, voire mise en relation, de choix possibles.

Pour revenir au Cahier des charges (2005 : 18)[253] des APP*, l'évaluation, et l'entretien qui s'ensuit, relèvent d'une formation personnalisée étant donné que l'un des principes fondamentaux de l'APP* est la « personnalisation » de la prestation :

> L'APP met en œuvre une démarche, centrée sur la personne, fondée sur le mode pédagogique de l'auto-formation accompagnée. L'APP accueille, à tout moment, toute personne exprimant une demande d'acquisition ou de remise à niveau des savoirs dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base. Un temps d'échanges d'informations réciproques doit permettre à l'APP de déterminer avec la personne la recevabilité de sa demande et la nature des prestations à mettre en place, compte tenu de son profil socioprofessionnel, de son projet et de ses disponibilités.

Cette définition institutionnelle met en avant les missions déclarées d'un APP*. Les deux premiers entretiens, entre la coordonnatrice et les apprenants, sont un temps d'échanges de données biographiques, etc. et non pas d'informations au sens des Sciences de l'Information et de la Communication. En effet, au cours de ces deux moments, les acteurs sont en rapport d'échange pour faire ressortir des données, lesquelles pourraient déclencher un processus informationnel.

Durant ce deuxième entretien, l'apprenant s'efforce d'expliciter ses besoins de formation en fonction de ses lacunes et/ou de ses acquis apparents. L'atout de la personnalisation est que les caractéristiques de l'individu sont prises en compte, il y a donc une adaptation à la personne. Or il faut évoquer certaines limites de la personnalisation : en effet si la formation est trop personnalisée, il convient de se demander s'il y aura encore des interactions entre les apprenants dans le groupe ? De plus les ressources qui sont proposées aux apprenants

[253] Le Cahier des charges des APP*. (2005). Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. p.18.

ont le même contenu, alors pourront-elles satisfaire les besoins d'information de chacun ? Tricot (Tricot, 2007 : 134-135)[254] définit le besoin d'information :

> Comme le besoin de réduction d'incertitude [...] sous réserve que l'incertitude soit définie non pas comme un manque de connaissances, mais comme la connaissance explicite (la prise de conscience) d'un manque de connaissances. [...] Le besoin d'information peut donc être conçu comme un état cognitif de l'individu dans son environnement.

Le besoin d'information est le processus qui permet à l'apprenant d'accéder à la connaissance. Si l'apprenant n'a pas d'incertitude, alors il n'a pas besoin d'information. Mais comment amener l'apprenant à prendre conscience qu'il manque de connaissances pour satisfaire un besoin d'information ? Ce processus l'amènerait à accéder à la connaissance. Tricot va dans le sens dont l'information est appréhendée en Sciences de l'Information et de la Communication, c'est-à-dire la mise en « forme », *i.e* en *pattern* (« configuration » fonctionnelle) d'énergie et de matière qui signifie quelque chose pour quelqu'un, d'un réel construit. L'individu ne cherche que s'il sait qu'il ne sait pas et ce pour rechercher plus efficacement de l'information nécessaire pour accomplir une tâche. L'état cognitif traduit un besoin d'information que l'apprenant exprimerait par des mots, ou autres langages.
Cependant cette co-construction ne fut pas toujours évidente à réaliser car certains apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'oral. La plupart ont un niveau d'études modeste, (classes primaires), et ils ont déjà des problèmes pour parler dans leur langue maternelle (le bilinguisme soustractif) ce qui implique des incidences sur l'expression orale en FLE*. Certains apprenants connaissent un mot dans leur langue maternelle mais n'arrivent pas à le formuler en langue française. De plus, ne pratiquant pas régulièrement le français, ils se trouvent à cours de vocabulaire et éprouvent des difficultés à donner d'autres synonymes pour exprimer leur pensée.
Ainsi, le dialogue pédagogique demeure un élément essentiel dans la restitution des données car le fait d'impliquer la personne dans la réflexion sur son test peut l'aider à faire émerger du sens quant à ses résultats et ses implications décisionnelles. Grâce au processus informationnel, ce type de dialogue représente une manière de lui faire prendre conscience de ses forces et faiblesses en langue de manière utile pour réaliser des actions appropriées. Lors de cette démarche de construction de sens, il convient, par exemple, de dédramatiser l'erreur souvent perçue comme négative en un processus constructiviste montrant la valeur pédagogique de telle erreur pour élaborer un parcours formatif. La réflexion sur des erreurs doit donc trouver un sens et redynamiser l'estime de la personne en valorisant son aptitude à se décider à se prendre en main par une série d'actions futures. Ce processus se résume, en partie, dans le concept de « pouvoir sur son pouvoir d'agir ». L'entretien de restitution des résultats du test, entre la coordonnatrice et l'apprenant, correspond à ce que suggère Louise Belair, à savoir amener l'apprenant à comprendre ses erreurs par diverses démarches. Belair (Belair, 1999 : 60)[255] propose d'envisager l'analyse de l'erreur :

> En une activité de découverte. (...) Ainsi, pour minimiser les craintes et progresser vers une saine collaboration, il peut s'avérer pertinent d'utiliser des démarches de métacognition, visant à permettre aux élèves d'identifier tour à tour leurs stratégies d'apprentissage et les diverses forces reliées aux intelligences multiples pour comprendre les sources de leurs erreurs et même trouver les moyens pour y remédier. Ce n'est qu'au moment où l'élève trouvera un sens dans ce processus que les remédiations, les propositions et les moyens suggérés par l'enseignant auront des effets bénéfiques.

Dès lors, l'erreur peut être formatrice.

---

[254] Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin Sup, Psychologie. pp.134-135.
[255] Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques*. Paris : ESF, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. p.60.

4-5-3 L'entretien #3 oral à la fin de chaque séance en auto-formation (Bilan)

Lors de la mise en place du système de suivi formatif, je n'avais pas envisagé d'avoir un entretien oral à la fin de chaque séance à cause de ma fonction, comme coordonnatrice, par manque de temps dû à mon travail à temps plein au sein de l'APP*. Mais celui-ci s'est instauré de façon naturelle : les apprenants, avant de partir, sont venus vers moi, pour que je regarde ce qu'ils avaient fait ou pour que je complète avec eux leur *Carnet de suivi*. Il s'agissait d'un moment de bilan rétroactif. Ceci suggère que les apprenants ont besoin d'une médiation à ce stade plutôt orale qu'écrite. Depuis cette première séance, il en a été ainsi. Dès lors, cet entretien servait pour réajuster le parcours de formation créé juste après les résultats du test de positionnement, si besoin était. Et il était évoqué ce sur quoi ils allaient travailler la prochaine fois. Cet entretien informel, pour l'apprenant, n'excédait jamais 10 minutes. Très souvent, ce dialogue était un échange sur leur séance au Centre de ressources mais aussi un temps pour évoquer leur vie plus personnelle associée à leur projet professionnel. Cet entretien peut se définir comme un signe de confiance pour construire leur Projet ensemble et d'un besoin de re-motivation pour lancer un nouveau cycle d'apprentissage.

4-5-4 Le *Carnet de suivi*

4-5-4-1 Un support de communication

Comme il l'a été indiqué dans le chapitre 3, le *Carnet de suivi* reste un instrument commun, qui ne relève pas des technologies numériques. Je souhaitais que l'apprenant se rende au Centre de ressources comme s'il allait faire ses courses dans une grande surface, c'est-à-dire aussi à l'aise pour rechercher de l'information qu'acheter un aliment. L'objectif était qu'il y trouve un intérêt. C'est pourquoi la conception d'un artefact personnalisé, le *Carnet*, s'est fait de manière à la fois spontanée et réfléchie pour que l'adulte se sente davantage impliqué dans ses démarches d'apprentissage. Ce *Carnet* de suivi a été conçu sur support papier pour qu'il soit à la portée de tout le monde, certains ne maîtrisant pas l'outil informatique, et pour qu'il soit simple d'utilisation pour que les apprenants aient envie d'y inscrire tout ce qu'ils désiraient, tel un journal intime. Ce *Carnet de suivi* a permis de recueillir des données en créant un espace dédié à l'écriture et à la médiation formative. Cette étude de traces écrites est une forme d'observation différée car je n'intervenais pas directement dans leur production. Useille (Useille, 2007 : 168)[256] cite Hert, pour dire que le *dispositif* ne garantit pas la médiation, mais grâce à l'espace qu'il crée éventuellement, il la rend possible, l'organise, et éventuellement crée un effet de signification au-delà des contenus transmis ou échangés. Ce n'est pas parce que le *Carnet de suivi* a été envisagé comme un support de médiation qu'il sera nécessairement vu de cette manière-ci auprès des apprenants. Le *Carnet* est un dispositif d'information et de communication qui constitue à lui seul un environnement (point de référence 2a). Ce dispositif a permis deux orientations : tout d'abord observer les interactions entre les apprenants, le *Carnet*, les ressources et l'espace physique du Centre de ressources ; enfin l'étude du corpus recueilli auprès des apprenants sous diverses formes orales et écrites.

Le *Carnet de suivi* conserve la trace du cheminement personnel de l'apprenant. Il s'agit de l'interaction entre les quatre fonctions (*primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire*) du *Carnet*. C'est un artefact communicationnel au sens où une tierce personne peut agir sur l'individu par rapport à ce qu'il y a noté. Il permet de recueillir des données aussi bien sur le parcours de formation que sur les sentiments personnels de la personne. En effet, en remplissant les fiches de suivi, les apprenants livrent des éléments communicatifs. Le rôle du chercheur est de comprendre ce processus communicationnel, c'est-à-dire saisir le sens du

[256] Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif.* Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis. p.168.

message que l'apprenant a voulu faire passer dans son acte d'écriture. Une des intentions en élaborant cet artefact était de voir également jusqu'où le *Carnet* pouvait accompagner l'apprenant dans sa démarche d'auto-évaluation et jusqu'à quel point il pouvait révéler le processus d'apprentissage de l'adulte, mais surtout si l'usage de celui-ci modifierait le comportement des apprenants au-delà de l'acte formatif.

4-5-4-2 Aspects informationnels et communicationnels du paratexte du *Carnet de suivi*

Comme les aspects sémio-techniques du *Carnet de suivi* ont été décrits au cours du chapitre 3, section 3-4, il sera analysé ici à partir du concept de paratexte pour essayer de décomposer sa structure du point de vue informationnel et communicationnel. Selon Gérard Genette (Genette, 1987 : 8-9)[257], le paratexte renvoie à tout ce qui entoure le texte sans être le texte lui-même. Le paratexte est constitué d'une part du péritexte (intérieur d'un livre) et d'autre part de l'épitexte (extérieur d'un livre). Reprenons la définition qu'il en donne afin d'être plus explicite :

> Le péritexte relève du paratexte qui désigne l'ensemble des éléments qui complètent le texte principal dont ils font partie, c'est-à-dire la préface, les notes, le glossaire... (...) J'appellerai péritexte cette première catégorie spatiale, certainement la plus typique autour du texte encore, mais à une distance plus respectueuse (ou plus prudente), tous les messages qui se situent, au moins à l'origine, à l'extérieur du livre : généralement sur un support médiatique (interviews, entretiens), ou sous couvert d'une communication privée (correspondance, journaux intimes ou autres). C'est cette deuxième catégorie que je baptise, faute de mieux épitexte.

Par ailleurs, pour affiner davantage la description de la structure du *Carnet de suivi*, on peut également se référer à l'article intitulé « Structure de la page web : texte et paratexte » de Jean-Philippe Dupuy (Dupuy, 2008 : 32)[258], tiré de la revue R.I.H.M (Revue des Interactions Humaines Médiatisées) publié en 2008. Tout d'abord le péritexte qui se divise en deux :

* « un péritexte informatif : essentiel à la compréhension du texte et à l'orientation du lecteur
* un péritexte performatif : indispensable à sa manipulation effective ».

	Péritexte performatif	Péritexte lectorial	Péritexte éditorial	Péritexte auctorial
Le sommaire	X			
La fiche de restitution		X		
Le contrat pédagogique			X	
Le règlement intérieur			X	
Le résultat du test de positionnement		X		
Le parcours de formation				X
Les fiches de suivi			X	
La maison en construction		X		
Les artefacts : crayon, papier, classeur	X			

Tableau #21 : Tableau synoptique de la structure du *Carnet de suivi* selon le péritexte

Le sommaire et les artefacts se situent dans la colonne péritexte performatif car ils participent à une manipulation plus effective du *Carnet*. En consultant le sommaire, l'apprenant peut naviguer plus facilement dans son *Carnet* grâce au numéro de pages, au

[257] Genette, G. (1987). *Discours du récit*. Paris : Seuils / Points. pp.8-9.
[258] Dupuy, J-Ph. (2008). « La structure d'une page web : texte et paratexte ». Revue R.I.H.M. 9 (1). Europia. p.32.

nom des compétences à retravailler. Le fait que l'ensemble du *Carnet* se trouve dans un classeur laisse le choix à l'adulte d'y ajouter des pages, de permuter certaines feuilles ou autres. Enfin en utilisant un crayon, l'apprenant peut y laisser des traces plus personnelles, comme souligner, dessiner, écrire. Mais est-ce que ce support facilite l'appropriation du *Carnet* en tant que Document personnel ?

Dans le péritexte lectorial, apparaît la fiche de restitution, dont voici un extrait :

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL :

M. - Mme - Melle : ..... Prénom : .....
Nom de jeune fille : .....

Adresse : .....

Code Postal : ..... Ville : ..... ☎ .....

Né (e) le : ..... Lieu : ..... Nationalité : .....

16/20 ans	☐	20/26 ans	☐	+26/50 ans	☐	+ 50 ans	☐
Situation familiale :		Célibataire	☐	Vie Maritale	☐	Marié (e)	☐
		Séparé (e)	☐	Divorcé (e)	☐	Veuf (ve)	☐

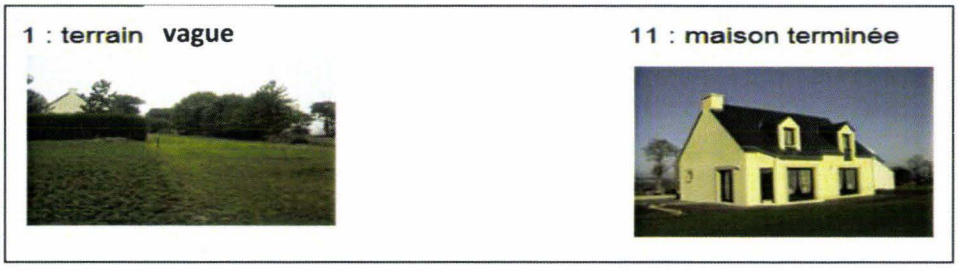
Nombre d'enfants : ..... dont – 3 ans : .....

Capture #11 : Extrait de la fiche de restitution

Cette fiche permet d'identifier clairement à qui appartient le *Carnet* puisque la première partie correspond à l'état civil de la personne. Dès lors n'importe quel lecteur peut ainsi prendre connaissance de l'identité de l'apprenant.

Le résultat du test de positionnement de l'adulte se situe dans cette colonne car n'importe quelle personne peut le consulter. L'apprenant, après avoir constaté ses résultats (fonction *tertiaire* du *Carnet*), essayera de modifier cette situation pour obtenir de meilleurs résultats. Le *Carnet* participe alors au processus info-communicationnel de l'adulte car son rôle est d'aider l'apprenant dans ses démarches formatives.

Enfin la maison en construction se trouve également dans le péritexte lectorial au sens où elle permet à l'apprenant de s'informer sur son niveau, c'est le concept d'auto-évaluation qui est mis en jeu.



Capture #12 : Extrait : deux étapes de la maison en construction

Le contrat pédagogique et le règlement intérieur font partie du péritexte éditorial car l'apprenant, en signant ces deux documents administratifs, a pu identifier dans quel organisme il allait suivre sa formation, quelles en étaient les règles, les objectifs à atteindre.
Les fiches de suivi, comme son nom l'indique, permettent à tous les acteurs du dispositif de suivre la progression de l'apprenant et se situent dans le péritexte éditorial. Elles sont constituées de plusieurs colonnes, (voir exemple ci-dessous) qui doivent être remplies par l'adulte.

Date **de la séance**	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques

Capture #13 : Extrait de la fiche de suivi

Les noms des colonnes ont été conçus pour guider l'apprenant dans sa phase d'écriture. Ces éléments s'inscrivent dans le processus communicationnel car si l'apprenant ne les complète pas, il ne pourra pas relire ce qu'il a réalisé au cours des dernières séances, ni voir ses progrès.

Enfin, dans le péritexte auctorial se trouve le parcours de formation de l'adulte.

GRAMMAIRE	
Points à étudier	***Ressources proposées***
Le NOM : **Masculin – Féminin**	**Livre orange** : *Grammaire progressive du français, niveau débutant,* pages 30-33 **Livre bleu** : *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire,* pages 22-25 **Site internet** : http://www.club-forum.com/s_exos.asp?rub=6 exercices 1 et 2 : Forum 1 unité 2 **Cd Rom** : *Ortho* Etape 7 Exercice G5 **Classeur** : feuille d'exercices

Capture #14 : Extrait d'un parcours de formation

Comme l'extrait ci-dessus le montre, le principe de cette fiche est de présenter à l'apprenant les points qu'il doit travailler et les ressources possibles auxquelles il peut recourir. Ces ressources sont détaillées avec le nom du livre ou du site, le numéro de la page et / ou de l'exercice (fonction *secondaire* du *Carnet*). L'objectif du péritexte auctorial est d'orienter l'apprenant sur ce qu'il va étudier.

Et pour terminer la description de la structure du *Carnet de suivi*, il convient de s'intéresser à l'épitexte éditorial : « il ne joue aucun rôle fonctionnel ou informatif direct par rapport au texte, mais il génère néanmoins des effets de sens : sa présence est un élément permettant d'instituer des rapports de croyance entre le lecteur et le document » (Dupuy, 2008 : 31)[259].
Il s'agit de la page de garde du *Carnet* (Cf. exemple ci-dessous) qui se compose de divers logos, nom et prénom de l'apprenant ainsi que son niveau en français langue étrangère.

[259] Dupuy, J-Ph. (2008). « La structure d'une page web : texte et paratexte ». Revue R.I.H.M. 9(1). Europia. p.31.

Capture #15 : Extrait de la page de garde du *Carnet de suivi*

A gauche, il s'agit du logo de l'APP* de Calais et à droite, celui du GRETA*. Il est à rappeler que l'APP* de Calais fait partie du GRETA* des Terres d'Opale. En personnalisant chaque *Carnet*, l'apprenant peut s'identifier et percevoir son reflet à travers cet artefact.

La mise en relation de tous les éléments structurant le *Carnet* devrait permettre au chercheur de comprendre le processus info-communicationnel à travers l'étude de données.

4-5-5 Le portrait chinois

4-5-5-1 Une méthode projective

J'ai choisi d'avoir recours au portrait chinois comme méthode « projective » qui permet aux apprenants de s'impliquer personnellement dans les réponses en décrivant l'usage accompagné du *Carnet de suivi*, sous forme plus ludique. L'objectif est de comprendre le sens des associations induit par des sentiments positifs ou négatifs de l'individu.
Le portait chinois est une méthode d'enquête à double détente. D'une part, il y a l'aspect projectif faisant partie de la famille des méthodes qualitatives. Selon Mucchielli (Mucchielli, 1994 : 41-42)[260]

> Les méthodes projectives reposent sur une conception de l'expression humaine. [...] on voit que chaque fois le sujet va « construire » quelque chose en puisant dans son imagination. Mais son imagination n'est pas « informe », elle est « structurée » par des habitudes, des orientations... .

D'autre part, la méthode s'appuie sur les ressorts socio-cognitifs de l'individu en demandant à ce dernier de penser à travers des métaphores dans un contexte social donné. Une des limites de cette méthode est que les réponses des apprenants peuvent être altérées par des facteurs plus éphémères comme l'humeur du moment ou d'autres préoccupations du quotidien car le ressort imaginatif est fondé sur des situations vécues.

[260] Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Que sais-je ? PUF, 2° édition corrigée. pp.41-42.

Le portrait chinois conduit les apprenants à pro-jeter (mettre devant soi) leurs ressentis, leurs sentiments positifs ou négatifs sur, en l'occurrence, le *Carnet de suivi*. Cette technique permet d'aider l'apprenant à mettre en signe verbal ses idées, sa pensée. C'est une méthode indirecte d'interrogation car elle fait appel à l'implicite et peut constituer l'identité même de l'individu. Ce type de méthode nous confronte au monde des représentations. Mannoni (Mannoni, 2006 : 12-17)[261] définit les représentations mentales comme étant :

> des « entités » de « nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système ». Il ne s'agit évidemment pas de reproductions de l'objet mais de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives. [...] Les représentations mentales chez l'homme sont donc des images chargées émotionnellement que l'on se représente ou que l'on re-présente à d'autres intentionnellement dans la perspective d'une communication d'informations intellectuelles ou affectives qui ont valeur dans l'échange social interhumain.

La difficulté pour le chercheur est l'interprétation des associations faites par les apprenants car les images sont « chargées émotionnellement ». C'est pourquoi la méthode de l'étude de cas devrait favoriser la compréhension de ces images car en faisant une description détaillée et approfondie de chaque apprenant, grâce à un entretien oral, j'ai pu m'imprégner davantage de leur culture, et partager quelques instants précieux de leur vie.
Ainsi, le portrait chinois en tant que méthode projective permet à l'individu ...

> de localiser dans une personne, une chose ou un monde extérieur, des sentiments, des désirs ou des fantasmes qu'il méconnaît, parce que refoulés dans son inconscient, ou qu'il refuse en lui, ou encore de projeter son « moi » dans sa réponse à la question projective. Cette méthode peut aussi être envisagée tout simplement comme permettant au répondant de s'exprimer dans l'ordre de l'imaginaire en sollicitant sa faculté d'imaginer (Boulaire, 2004 : 41)[262].

Il sera montré dans l'étude des données que certains apprenants se sentent beaucoup plus à l'aise quand il s'agit d'imaginer car c'est une façon de faire partager leur affect plus aisément. Le fait de projeter permet à l'apprenant de prendre de la distance par rapport à sa réalité.
Pour ce faire, le portrait chinois est un outil qui fait usage de la métaphore. La métaphore est un processus cognitif, pour Lakoff et Johnson (Lakoff et Johnson, 2003 : 13)[263] car « notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique ». La métaphore est une figure de rhétorique appartenant aux figures d'analogie.

> La recherche des analogies systématise le recours aux « similitudes » pour trouver de nouvelles idées : on rapproche un objet d'autres objets « ressemblants ». [...] Dans la pensée métaphorique, l'esprit transpose quelque chose d'un domaine en autre chose appartenant à un autre domaine, ces deux choses ayant un rapport de ressemblance dans le domaine de leur nature profonde, c'est-à-dire, le plus souvent, dans le domaine de leur fonctionnement. [...] La métaphore est donc l'emploi d'un terme concret pour remplacer une notion abstraite par substitution analogique (Paillé et Mucchielli, 2005 : 63-64)[264].

L'intention était que les apprenants associent le *Carnet de suivi* à « d'autres objets « ressemblants » ». Car ce qui semble intéressant dans l'utilisation de cette méthode, c'est l'interprétation des analogies que le chercheur va effectuer lors de son analyse, car il devra tenir compte des caractéristiques de chaque personne pour essayer de comprendre au mieux le sens des ressemblances en le croisant avec d'autres données associées à l'apprenant (principe de triangulation).

---

[261] Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Paris : Que sais-je ?, PUF. pp.12-17.
[262] Boulaire, Ch. (2004). « Portrait chinois : le jeu de la métaphore en tant qu'expérience », CNRS, INIST diffusion. p.41.
[263] Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les éditions de minuit. p.13.
[264] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, Collection U. pp.63-64.

Afin d'appuyer ce choix par rapport à l'usage du portrait chinois dans le cadre de ce travail, Boulaire (Boulaire, 2004 : 40)[265] apporte d'autres précisions concernant la métaphore.

> L'approche métaphorique fait partie de la démarche scientifique. [...] La métaphore se situe au cœur du processus de communication humaine et est recensée comme l'une des figures de rhétorique, c'est-à-dire comme une figure de style employée pour communiquer de façon persuasive et avec économie, puisque la métaphore fait naître des images et qu'une image vaut mille mots. [...] Elle est l'un des modes privilégiés de la pensée humaine basé notamment sur la représentation sous forme d'images conceptuelles et sensorielles.

Selon ces propos, les images valent mille mots. Ce constat s'est avéré lors de l'interprétation des données. En demandant aux apprenants d'associer le *Carnet de suivi* à diverses analogies, j'ai dû tenir compte du contexte culturel et social dans lequel les similitudes avaient été employées pour en saisir au mieux le sens. Car pour comprendre au plus juste la pensée de chaque adulte, les apprenants avaient pour consigne d'expliquer au mieux les images, d'étayer leur choix de façon à pouvoir interpréter ces analogies et éclaircir les points de référence.
Revenons au portrait chinois en tant que méthode projective : Anne-Sophie Collard (Collard, 2005)[266] a dressé une typologie des métaphores mais l'une d'entre elles a retenu notre attention, la métaphore projective qu'elle définit ainsi :

> La métaphore projective serait un moyen de mettre à la disposition des utilisateurs du dispositif des informations suivant une organisation et une mise à l'écran qui ne sont pas exploitées habituellement pour présenter ces données, qui ne font pas partie de l'usage courant. La métaphore projective, en éclairant l'espace cible du contenu d'une nouvelle façon, favoriserait de nouveaux savoirs sur la cible. Cependant, la métaphore, si elle est projective, pourrait participer à l'élaboration de nouvelles connaissances sur le contenu.

L'analyse des résultats des différentes enquêtes confirmera que les apprenants ont pu donner sens au *Carnet de suivi* grâce, en partie, aux métaphores projectives du portrait chinois. La réflexion de Collard fait écho au point de référence 1a, dans lequel il est mentionné que si les apprenants réussissent à mettre leurs connaissances en relation, alors ils créent des conditions favorables à l'élaboration du sens formatif par un processus de réflexivité critique. Ce type de métaphore est proche de celle de Lakoff et Johnson (Lakoff et Johnson, 2003 : 149)[267] qu'ils ont appelé « la métaphore nouvelle » : « ces métaphores nous font comprendre notre expérience de façon nouvelle. Elles peuvent ainsi donner une signification nouvelle à notre passé, à notre activité quotidienne, à notre savoir et à nos croyances ». Pour la plupart des réponses, les apprenants ont fait appel à leur quotidien.

Grâce à cette figure rhétorique, la métaphore, les apprenants ont associé le *Carnet de suivi* à diverses représentations concrètes en répondant à la question « *et si le carnet de suivi était..., il serait ... parce que ....* » (cf. annexe 29).

Exemple d'une réponse faite par une apprenante : « Si le *Carnet de suivi* était une **couleur**, il serait *vert* parce que *cela représente le feu vert de circulation au carrefour, par exemple, il nous permet de choisir la direction* ».

Cet artefact offre à l'individu la possibilité de mettre en signe, en l'occurrence verbal, ses pensées à travers des images ; ce qui a permis d'entrevoir les opinions de chaque apprenant

[265] Boulaire, Ch. (2004). « Portrait chinois : le jeu de la métaphore en tant qu'expérience », CNRS, INIST diffusion. p.40.
[266] Collard, A-S. (2005). « Portraits de métaphores : réflexions autour des enjeux communicationnels des métaphores dans l'hypermédia », in Communication.23(2). [Accessible en ligne à : www.comu.ucl.ac.be/RECO/GREMS/annesoweb/CommunicationCollard.pdf]. Consulté en mars 2010.
[267] Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les éditions de minuit. p.149.

par rapport au *Carnet de suivi* et surtout le sens qu'il semble lui accorder. Cette enquête, par le biais du portrait, est en quelque sorte une représentation verbalisée de la pensée de chaque apprenant, tout comme le *Carnet de suivi* mais à un autre niveau épistémique. La fonction épistémique de l'image, ici, est de susciter le processus informationnel ; dans le cas de cette expérience, les apprenants font entrevoir la manière dont ils conçoivent l'usage accompagné de leur *Carnet* dans la manière dont il met en relation ses ressources. L'objectif est de favoriser l'expression en dégageant l'apprenant de toute obligation syntaxique. En effet, comme ce public est dit « *en difficulté* », tant sur le plan personnel que langagier, j'ai décidé de privilégier le sens des réponses et non la forme ; le principe de cet outil étant de faire émerger l'imaginaire dans la manière dont l'apprenant est invité à expliciter le sens vécu du *Carnet*. En essayant d'améliorer les compétences de ce public en insistant sur le rôle actif de l'individu dans son apprentissage, le but souhaité était de faire parler les apprenants de manière indirecte et ainsi faire émerger des images représentationnelles, mentales à travers cette méthode. Le recours à la métaphore « apparaît comme une œuvre « ouverte » au sens que lui donne Umberto Eco, c'est-à-dire qu'elle se redéfinit, à chaque fois, en fonction du bagage émotif et imaginatif de celui qui la reçoit » (Boulaire, 2004 : 40)[268]. Le fait d'utiliser des analogies est parfois plus facile chez certains apprenants pour livrer leurs ressentis car ils ont recours à un environnement qui leur est familier. Collard (Collard, 2005)[269] émet l'hypothèse que l'apprenant comprendrait plus facilement le contenu s'il peut le rattacher à des concepts familiers, à des informations qu'il connaît. En effet, tout nouvel apprentissage doit s'appuyer sur des connaissances antérieures en procédant par réarrangement.

Cependant face au portrait chinois, une des difficultés, pour le chercheur, est d'interpréter et de comprendre les liens entre les objets auxquels s'est identifiée la personne. Il est parfois difficile de saisir la cohérence du sens des réponses. En effet, une situation de communication implique une intention et des représentations de la part de l'énonciateur qui peuvent être altérées lors de la compréhension, l'interprétation du message ; d'où les malentendus. Dominique Wolton (Wolton, 2005 : 32)[270] confirme ces propos en écrivant qu'il est :

> impossible de parler de victoire de la communication sans parler de celui à qui elle s'adresse : le récepteur. En réalité, le récepteur complique tout, il est rarement là où on l'attend, il comprend le plus souvent autre chose que ce que l'on dit ou que l'on souhaiterait qu'il comprenne. [...] Il est la boîte noire.

4-5-5-2 Le concept d'interculturalité en lien avec la méthode du portrait chinois

Communiquer en langue étrangère implique des interférences avec la langue maternelle ce qui peut entraîner des obstacles quant à la compréhension du message. Les travaux de Jean-Paul Narcy (Narcy, 2005 : 45-64)[271], concernant le phénomène de nativisation, illustrent cette situation : c'est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en (langue seconde) selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). Les apprenants se créent des systèmes de règles lorsqu'ils apprennent une langue étrangère afin de résoudre des problèmes lors de leur formation. Ce principe caractérise l'interlangue. Pour Rémy Porquier et Bernard Py (Porquier et Py, 2008 : 22) [272], l'interlangue « est donc à la recherche d'un équilibre entre d'un côté une tendance naturelle à l'organisation complexe qui caractérise les langues naturelles, et de l'autre côté une instabilité qui tient à la fois aux circonstances et aux contraintes de l'apprentissage ».

---

[268] Boulaire, Ch. (2004). « Portrait chinois : le jeu de la métaphore en tant qu'expérience », CNRS, INIST diffusion. p.45.

[269] Collard, A-S. (2004). « Quels enjeux éducatifs pour quelles métaphores ? proposition de typologies de la métaphore dans l'hypermédia ». [Accessible en ligne à : *tecfa.unige.ch/etu-maltt/linus/schneida/cofor/periode1/Synthese_**metaphore**.pd]*.Consulté en mars 2010.

[270] Wolton, D. (2005). *Il faut sauver la communication*. Paris : Flammarion. p.32.

[271] Narcy, J-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Revue Alsic. Vol8.

[272] Porquier, R. et Py, B. (2008). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier, Collection Essais, Credif. p.22.

L'interlangue n'est donc pas une langue en tant que telle car chaque apprenant peut se créer sa propre interlangue étant donné que c'est un système intermédiaire entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'interlangue correspond en quelque sorte à un « dictionnaire » individualisé que chaque individu peut utiliser au moment opportun en cas de difficultés lors de l'apprentissage. Les caractéristiques de l'interlangue varient entre les caractères systématiques et les caractères variables. L'interlangue est perméable car elle est sous l'influence de la langue étrangère ; elle est donc plus susceptible de modification. Elle est ainsi constituée de nombreux processus.

Lorsque l'apprenant dialogue avec l'enseignant, ils se retrouvent dans des SPA* (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles) qui impliquent une négociation des rôles au sein de l'interaction. Pour qu'il y ait SPA*, il faut une sollicitation de la part de l'apprenant qui entraînera par la suite une hétérocorrection.

C'est pourquoi j'ai décidé de faire un entretien oral à la suite du portrait chinois pour mieux saisir le sens que chaque apprenant semblait accorder aux diverses associations. De plus, sachant que chaque personne arrive avec une culture étrangère à l'Autre, il a fallu s'adapter à cet environnement interculturel pour saisir au mieux la pertinence des résultats. La culture est ce que les individus doivent partager avec les autres pour pouvoir vivre (attitudes, représentations, coutumes), la façon dont les choses sont organisées (langue, histoire, espace géographique). La langue elle-même véhicule une culture, et inversement. Se posent donc les rapports entre des « cultures » constituées, ou l'interculture.
Sur un plan pratique, l'interculturel consiste à se mettre à la place de l'autre tout en conservant sa place en ayant déjà une connaissance de soi, de son histoire pour pouvoir s'ouvrir à l'autre par l'échange dans une culture commune en construction, ou inter-culture (Labour, 2006). La compétence culturelle et interculturelle est nécessaire dans l'enseignement du FLE* car elle contribue à l'insertion socio-professionnelle des apprenants pour comprendre et se faire comprendre dans la culture hôte.

Dans son cours de Maîtrise de FLE* dispensé à l'université de Franche-Comté, en 2001, Byram citait Meyer pour définir le concept d'interculturel. Il affirme que l'apprenant est capable d'expliquer des différences culturelles entre sa propre culture et les cultures étrangères parce qu'il peut utiliser les informations qu'il a acquises dans son pays natal et les autres. Ces informations peuvent être d'ordre historique, sociologique, psychologique ou économique « *The learner is able to explain cultural differences between his own and the foreign cultures because he can use the information he has acquired concerning his and the foreign countries, or because he is able to ask for information in relation to cross-cultural differences. The information he has may be of historical, sociological, psychological or economic nature* ...». Par ailleurs, le concept d'identité sociale est pertinent dans l'interaction entre les gens de cultures différentes car l'individu se construit sa propre image en fonction des contextes sociaux : «*The concept of social identity is also relevant to those studying the « cultures » of another country, and the interaction between people of different cultural groups* ».
Il est à mentionner que deux personnes ont eu beaucoup de mal à comprendre le principe du portrait chinois. La barrière de la langue en est la cause principale. Il ne faut pas oublier qu'il s'agissait d'une pratique nouvelle pour celles-ci ; d'où un certain « blocage » dans les premières réponses.
La plupart des apprenants ont répondu en un temps relativement long, environ 90 minutes, car il a fallu qu'ils comprennent le sens donné à ce questionnaire et comme ils sont volontaires et qu'ils savaient que c'était important pour la chercheuse, qui est aussi la coordonnatrice, ils y ont attaché une grande importance. Ceci conforte bien l'idée qu'il y a un effet Hawthrone (effet de la recherche sur l'action des observés) dans cette expérience car les apprenants ont conscience qu'ils participent à une recherche et font ainsi l'objet d'une attention positive particulière. Le rôle de la coordonnatrice au sein de l'APP* n'est pas seulement de gérer une équipe administrative et pédagogique, il convient de créer des

« dialogues pédagogiques » (Labour, 1998) avec les apprenants afin de les conduire à réaliser leur Projet. Parfois la coordonnatrice passe beaucoup de son temps à les écouter parler de leur vécu car ils en ressentent le besoin. Le fait de pouvoir échanger entre adultes facilite le dialogue et accentue la relation de confiance. Ce sont des personnes qui n'ont pas les moyens d'exprimer leurs émotions à l'extérieur du centre de formation car ils connaissent très peu de personnes et le contexte social difficile amplifie cette sorte de mise à l'écart. C'est pourquoi la prise en compte du contexte dans l'étude des résultats est capitale. Et c'est ce qui s'est produit avec ce groupe pour qui la chercheuse a été très souvent leur confidente ; c'est pourquoi à leur tour, ils souhaitaient s'impliquer dans cette expérience. Pour eux, c'est, sans doute, une manière de témoigner leur reconnaissance.

4-5-5-3 Construction du questionnaire du Portrait chinois

Pourquoi avoir opté pour ces variables pour réaliser le portrait chinois :

Si le *Carnet de suivi* était une **couleur**, il serait ...
Si le *Carnet de suivi* était une **profession**, il serait ...
Si le *Carnet de suivi* était un **objet domestique**, il serait ...
Si le *Carnet de suivi* était un **moyen de transport**, il serait ...
Si le *Carnet de suivi* était un **objet indispensable au camping**, il serait ...
Si le *Carnet de suivi* était une **nouvelle technologie**, il serait ...

Tableau #22 : Les différentes analogies du portrait chinois

Pour choisir les variables, j'ai essayé de trouver des items parlants pour ce public en relisant leur situation personnelle grâce à la fiche remplie lors du premier accueil pour que les comparaisons restent dans un cadre contextuel connu.

- **La variable « couleur »** : Que ce soit dans la tenue vestimentaire, dans la décoration ou ailleurs, le thème de la couleur est présent tout autour des individus dans leur vie quotidienne. Et chaque personne aurait sa (ses) couleur(s) préférée(s). C'est pourquoi il a semblé intéressant de poser cette variable au sens où il serait plus facile pour ce public de comparer le *Carnet de suivi* à une couleur. L'utilisation de cette métaphore devrait permettre de voir quel engouement, quel intérêt l'apprenant prête au *Carnet*. En effet si l'apprenant cite sa couleur favorite, alors cette réponse pourrait être interprétée comme une vision positive du *Carnet*. Cette interprétation se verra confirmée dans l'étude des réponses de l'apprenant au cours du chapitre 6.
- **La variable « profession »** : Lorsqu'elle s'inscrit à l'APP*, chaque personne a un projet plus ou moins défini concernant le choix d'un métier éventuel. Certains savent catégoriquement qu'ils ne pourraient pas travailler dans tel domaine car ils ne s'en sentent pas capables ou n'aiment pas les tâches qui y ont trait. Il a donc paru assez simple d''identifier le *Carnet de suivi* à une profession car il s'agit en quelque sorte de donner une appréciation (j'aime ou je n'aime pas) ou un qualificatif décrivant la profession et qui est comparable au *Carnet de suivi.*
- **La variable « objet domestique »** : Chacune des personnes interrogées vit dans une maison/appartement ce qui implique qu'elles ont des tâches ménagères ou qu'elles sont en permanence en contact avec des objets domestiques. Et dans une maison, chaque individu a ses objets de prédilection ou ceux qu'il déteste. Cette métaphore est une manière d'entrevoir comment le *Carnet* permet d'ordonner et de structurer les actions de l'apprenant comme une forme de rangement de sa chambre pour mieux dormir ou travailler.
- **La variable « moyen de transport »** : Derrière cette variable, est associée l'idée de « lent ou rapide » ; en d'autres termes est-ce que le *Carnet de suivi* aide l'adulte à avancer ou au contraire est-ce fastidieux car il faut le remplir rapidement ? En quoi le *Carnet*, en tant que support de médiation sémiotique, permet à l'apprenant de progresser régulièrement ?

- **La variable « objet indispensable au camping »** : Comme un des points de référence est que le *Carnet de suivi* sert de repère épistémique, j'ai opté pour cette variable afin de voir si les apprenants allaient avoir une vision qui appuierait ce point de référence. Cependant j'étais consciente qu'en fonction de la culture de l'apprenant, cette variable pourrait poser quelques problèmes au niveau de la réponse. Métaphoriquement, si un individu s'aventure dans un lieu inconnu sans boussole, sans repère, il risque de se perdre. Dans cette expérience, si un apprenant décide de faire les exercices sans lire la règle, il est possible qu'il ne réussisse pas correctement ses activités par manque de connaissances, donc de repère (fonction *secondaire* du *Carnet*).
- **La variable « nouvelle technologie »** : Vivant dans un monde où l'essor et le développement de la technologie priment (cf. chapitre 1), personne ne peut échapper à cette évolution tant il y a de publicités orales ou visuelles émises journellement. En concevant le *Carnet de suivi*, je l'avais implicitement associé à l'idée de progression ; d'où le thème nouvelle technologie. Il y a aussi la préoccupation sous-jacente que le support de communication n'est jamais neutre sur le plan cognitif, social et technique. Le support apporte ses propres possibilités et contraintes de langage, en l'occurrence le papier ne laisse pas une trace audio comme cela est le cas avec un document audio-visuel. Il paraît intéressant, donc, de voir comment le papier et crayon semblent être associés à une « nouvelle » technologie.

4-5-6 La technique de la maison en construction

Lorsqu'un individu a le projet de construire une maison, plusieurs phases vont s'imposer à lui pour pouvoir y habiter. Il doit tout d'abord réaliser des plans pour donner forme et structure à la maison. Une fois les plans réalisés, l'individu doit faire des estimations en termes de coût et de temps. Dans cette situation, c'est le concepteur, en l'occurrence moi-même, qui a dû donner forme au *Carnet de suivi* de façon à ce qu'il soit simple d'utilisation et qu'il ne coûte pas cher à l'organisme de formation. Ensuite plusieurs choix s'offrent à la personne qui souhaite bâtir : soit elle fait appel à des professionnels (*maçon, charpentier, plombier...*) pour voir son Projet aboutir, soit elle acquiert toutes les compétences pour construire sa maison seule. Les résultats du test de positionnement ont montré que les apprenants avaient des lacunes plus ou moins importantes selon la compétence langagière étudiée. C'est pourquoi il leur était conseillé de recourir à une forme de médiation pour les encourager à y remédier. En plus du *Carnet de suivi*, les apprenants pouvaient faire appel au formateur qui se trouvait au Centre de ressources avec eux ou utiliser une ressource pour les aider dans leur démarche formative. Les fondations d'une maison sont primordiales si le but souhaité est qu'elle ne s'écroule pas ou qu'elle supporte de fortes intempéries. Au sein de l'APP*, les apprenants de FLE* accueillis ont des besoins en langue. Leurs « fondations langagières » ne sont pas solides. Le résultat des tests l'a prouvé. Le rôle, pour l'équipe pédagogique, est alors de restructurer les connaissances antérieures avant de leur en apporter de nouvelles. Nous sommes dans une démarche socio-constructiviste (cf. point de référence 1).
Il convient maintenant d'adapter chaque étape de la maison en construction à cette expérience. J'ai opté pour cette forme d'auto-évaluation métaphorique pour que les apprenants projettent leurs propres résultats en fonction d'une photographie afin de rendre compte de leur travail. 11 étapes constituent la construction (cf. annexe 25). Il a été imaginé que la photographie numéro 1 serait la note de un et la 11 serait la note de 20. De ce fait la photographie 1 équivaut à la note de un, la photographie 2 à la note de 2, la photographie 3 à celle de 4 et ce ainsi de suite jusqu'à la photographie 11 correspondant à la note de 20/20.

La première photographie montre un terrain vague sans maison : ceci équivaut à un apprenant qui n'a aucune connaissance de la langue française ou qui ignore totalement certaines règles.
Avec les photographies 2, 3, 4 et 5, l'adulte se trouve en-dessous de la moyenne. Ces photographies marquent une certaine progression car un apprenant qui n'a aucune

connaissance de la langue et qui arrive à réaliser un exercice en partie avance donc à son rythme. La difficulté pour l'apprenant est de choisir la photographie qui se rapproche le plus de son résultat, même si celui-ci est négatif. De plus, opter pour une de ces photographies peut être dévalorisant pour certains adultes. C'est pourquoi ils préfèrent se surestimer (cf. interprétation des résultats, chapitre 6).
La photographie 6, qui représente l'élévation du deuxième niveau, pourrait correspondre à la note de 10 de notre système d'évaluation français car elle se situe à mi-chemin de la maison terminée. Il s'agit d'un point de repère pour l'apprenant. Si l'adulte a assimilé que la photographie 6 est au milieu, il devrait plus facilement s'attribuer une note reflétant son travail.
Les photographies 7, 8, 9 et 10 correspondent à de bons résultats étant donné qu'elles se trouvent au-dessus de la photographie 6.
Les finitions, représentées par la photographie 11, sont faites pour embellir l'ensemble de la maison. Lorsqu'un apprenant de FLE* commence à s'intéresser aux subtilités de la langue, cela correspond aux finitions. Il a donc en quelque sorte atteint son Projet.

La notion de temporalité semble essentielle dans l'élaboration d'un Projet. L'apprenant peut faire des retours sur ce qu'il a déjà réalisé dans son parcours de formation, mais il peut également se projeter pour établir ce qu'il fera lors de la prochaine séance en auto-formation. Ceci implique des prises de décision. Au cours de la construction de cette maison, le Projet peut évoluer. Si l'apprenant ne progresse pas rapidement, son temps de formation se verra allongé, par exemple. Dans le cas contraire, le Projet aboutira plus rapidement. Dans cette expérience, les apprenants se trouvent dans un temps qui pourrait être qualifié d'urgence car ils souhaitent tous atteindre un certain niveau de langue pour intégrer la vie active. Or, généralement une construction demande du temps.

4-6 La proto-étude de la grille ReCP

4-6-1 La grille du répertoire de « construits personnels »

Pour éclaircir les points de référence, j'ai choisi la méthode de George Kelly (Kelly, 1955), à savoir la grille du répertoire de construits personnels (ReCP). Afin d'étudier les construits personnels, le chercheur élabore une grille répertoire lors des entretiens. L'objectif est de faire émerger du sens de manière structurée (à travers une grille matricielle) par rapport aux réponses énoncées par les apprenants face à une réalité construite. L'approche met en avant une démarche *idiographique*. Elle cherche à identifier l'individu par la singularité de ses traits dans un contexte situé donné. La grille répertoire se compose « d'éléments » (objets) et de « construits » (attributs). Dans cette recherche, les éléments correspondent aux artefacts utilisés par l'apprenant lors de son parcours au Centre de ressources. Et les construits sont les attributs réfléchis que les apprenants accordent à chaque artefact simultanément en comparant et contrastant les artefacts. Une fois la grille complétée, le chercheur propose une pondération selon l'échelle de Likert à 5 points : par exemple, la valeur 1 est si l'apprenant estime que le construit est fortement caractérisé par l'attribut de similarité, et la valeur 5 est si l'apprenant estime que le construit est fortement caractérisé par l'attribut contraire.
Toutes les réponses recueillies, lors de l'entretien, peuvent être entrées dans le logiciel *Repgrid IV* qui permet d'obtenir divers graphiques statistiques, tels que des dendrogrammes, et d'une analyse par composante principale à partir de la grille répertoire. Ce logiciel permet de classer et d'ordonner statistiquement des réponses formulées par l'apprenant en montrant les relations mathématiques à la fois entre les éléments et les attributs. Il faut aussi dire que ce langage mathématique binaire, qui s'appuie sur les cinq postulats, apporte des biais inévitable à la condensation et présentation des données. Dans cette méthode, les résultats statistiques servent principalement comme démarche projective et de triangulation,

et non comme pierre de touche pour valider ou infirmer machinalement un point de référence.

4-6-2 L'application de la grille ReCP

Pour s'approprier au mieux cette méthode, Michel Labour m'a proposé de faire un entretien de formation par « simulation » (selon le principe empirique de *learning by doing*) de trois heures (cf. annexe 30). Lors de l'entretien, Monsieur Labour a adopté le rôle du chercheur et j'ai endossé celui de l'apprenant. Cet exercice avait un double enjeu : le premier était de me former pour que je sois opérationnelle dans la manière de conduire ses propres entretiens. Le deuxième était que je me mette à la place d'un apprenant qui allait être interrogé lors des enquêtes. Cette séance peut être assimilée à une première vision de ce que pourraient penser ces apprenants. Il s'agit donc d'une proto-étude pour aider à éclaircir les points de référence.

Une des premières limites de cet entretien-formation et qui a eu quelques conséquences sur l'analyse des résultats est que je n'avais plus le contexte exact dans lequel les mots avaient été trouvés car la séance n'avait pas été enregistrée pour des raisons pratiques. Rappelons que le but de l'entretien était de m'initier à la technique de ce type d'entretien, et non de solliciter mes représentations.

La seconde difficulté se trouve dans le fait de se mettre à la place de l'Autre car il serait prétentieux de dire que je puisse connaître exactement les ressentis et représentations de mes apprenants. L'entretien m'a donc permis de me rendre compte de mes lacunes à ce sujet. De plus n'ayant pas moi-même testé ces artefacts dans une situation d'enseignement-apprentissage, il semble d'autant plus difficile d'établir des comparaisons.

La troisième difficulté est de se rendre compte qu'il n'est pas évident de recueillir uniquement des adjectifs ou des adverbes pour nommer les attributs. La pensée d'un individu étant complexe, le formateur n'a pas toujours le terme pour englober ce que veut dire l'apprenant et de surcroît en conservant le sens. Cela demande un véritable travail de réflexion pour être à même d'expliciter verbalement l'implicite fondé sur le vécu.

Pour Vermersch (1996 : 28-113-120)[273]

> Ce qui est recherché dans le questionnement d'explicitation, c'est que le sujet soit dans une position de **parole incarnée**, en évocation vivace de sa propre action de manière à ce qu'il ne verbalise pas sa théorie sur la façon dont il procède, ni qu'il nous donne une recette générale, ou un discours schématique, mais bien la description de l'action effectivement mise en œuvre dans une occasion singulière.

Dans cette optique, le ReCP vise à décourager des réponses générales ou préfabriquées, voire des lieux communs, mais propose un cadre qui demande l'effort d'une réflexion personnelle pour mettre en mots l'expérience vécue à un moment donné.

[273] Vermesch, P. (1996). « *L'explicitation de l'action* ». Paru dans les Cahiers de linguistique sociale. Communication au colloque de Rouen 1995. [Accessible en ligne à : http://www.es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/linguistes%20rouen.htm]. pp.28-29 et 113-120. Consulté en janvier 2010.

Affirmations premières	Carnet de suivi	Portrait chinois	Maison	Examen traditionnel	Affirmations contraires
Progressé	1	5	1	1	Reculé
Ecriture	1	1	5	1	Dessiné
Descriptif	1	2	5	5	Expliquer pourquoi
Tout détaillé	4	5	5	2	C'est l'essentiel
Réflexion longue	2	2	4	1	Spontanément
En fin de séance : risque d'oubli	1	3	3	3	Au cours de la séance : moins d'oubli
Fun	5	1	3	5	J'aime pas
Imagination	5	1	3	5	Réalité
Moi qui parle	1	1	1	1	Autre personne
Pas à moi	5	3	5	5	Affection personnel
Guide évaluer	1	5	1	2	Sert à rien pour avancer
Preuve de travail	1	3	4	1	Vide
A construire séance	1	5	2	1	Pas besoin

Tableau #23 : La grille du Répertoire de Construit Personnel complétée par moi-même

Les chiffres, à l'intérieur du tableau, correspondent à un système de notation selon l'échelle de Likert. Ils se lisent de la manière suivante :

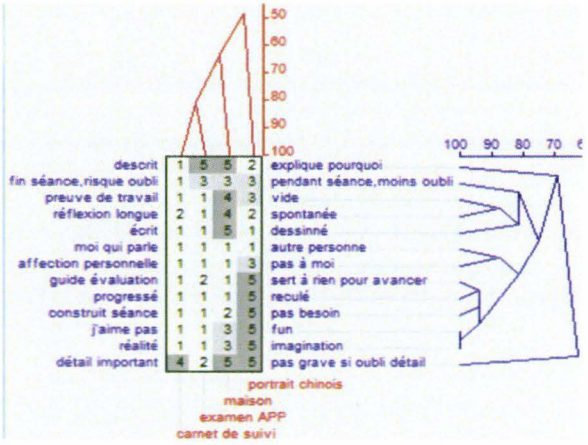
Valeur 1 = Si l'apprenant estime que le construit est **fortement** caractérisé par l'attribut de similarité.
Valeur 2 = Si l'apprenant estime que le construit est **faiblement** caractérisé par l'attribut de similarité.
Valeur 3 = Si l'apprenant estime que le construit n'est caractérisé ni par l'attribut de similarité ou par l'attribut-contraire.
Valeur 4 = Si l'apprenant estime que le construit est **faiblement** caractérisé par l'attribut-contraire.
Valeur 5 = Si l'apprenant estime que le construit est **fortement** caractérisé par l'attribut-contraire.

Concernant le lexique, au début, il s'agit de mots courts mais plus on avance plus on a de mots similaires à de courtes expressions : ça peut être un signe de confiance qui s'est instauré entre les interlocuteurs, une envie d'étayer sa pensée sans pour autant être capable de la réduire à un terme. Une fois le principe de l'entretien compris, les acteurs sont plus à l'aise et échangent davantage : un dialogue s'installe.
Afin de faire une analyse précise du lexique, intéressons-nous aux attributs contraires en même temps qu'aux attributs affirmés.
A l'attribut « *progressé* » (voir ci-dessous), j'ai proposé comme contraire « *recul* ». Or il aurait pu être mentionné « *stagné, régressé, arrêté* » ; d'où l'importance de connaître le contexte dans lequel le mot a été formulé. Au niveau du l'analyse sémantique, « *recul* » a une connotation beaucoup plus négative que « *stagné* » car il s'agit d'une régression. Et pour notre public d'adultes dit en « difficulté », quand ils ne sont pas satisfaits de leur travail, c'est souvent signe d'échec pour eux. C'est pourquoi j'ai choisi de donner l'attribut contraire « *recul* » qui montre réellement ce sentiment de déception quand il n'y a pas réussite.
A l'attribut affirmé « *écriture* », j'ai suggéré comme attribut contraire « *dessiné* » car là-encore, parmi notre échantillon de personnes, certaines d'entre elles ont des réticences pour écrire soit car elles font beaucoup de fautes soit car elles n'apprécient pas leur graphie. Mais j'aurais pu soumettre « *vocal ou oral* » car elles sont plus à l'aise pour communiquer oralement du fait qu'il y a eu entre elles et moi un lien qui s'est établi, une sécurité. Dès lors,

en prenant de la distance, on se rend compte qu'il serait possible de trouver une multitude de synonymes.

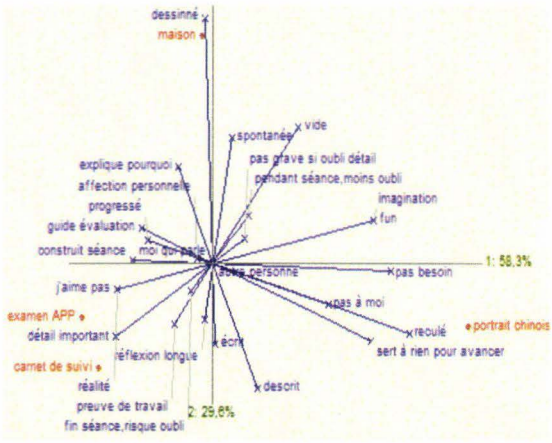
Si nous nous intéressons à l'étude de la notation, nous remarquons que sur 52 notations (une échelle de Likert de 5 niveaux de réponse), le chiffre 1 apparaît 20 fois ; le chiffre 5 apparaît 15 fois concernant les extrêmes. Ce sont donc les plus utilisés. Le chiffre 3 apparaît 7 fois : lors de notre entretien, nous l'avions associé à « *ne correspond pas* » car il n'y avait pas de lien réel entre l'élément et le construit. Cette simple description apporte peu en tant que tel si on ne se réfère pas aux attributs et éléments ; elle suggère soit une incertitude, soit l'absence de pertinence des attributs. Dans les deux cas, il est difficile d'aller plus loin que ce constat en suggérant que d'autres études seraient utiles pour éclaircir ces points « aveugles ».
D'après le système de notation, nous nous rendons compte que le *Carnet de suivi* et l'examen traditionnel ont à huit reprises la même notation (1 ou 5) ; ce qui veut dire que le *Carnet de suivi* est vécu comme une sorte de sanction, une évaluation et s'apparente fort à un examen. Ce n'est donc pas quelque chose d'amusant (fun = 5) mais un outil qui aide à progresser, à améliorer son travail (construire, preuve de travail =1)

Ce point pertinent ressort clairement dans l'analyse statique non-paramétrique de dendrogrammes. On constate que le *Carnet de suivi* et l'examen APP* sont très proches sur ce graphique.



Capture #16 : Un dendrogramme

Le portrait chinois et la maison comptent à eux deux huit fois le chiffre 5 contre six pour le carnet de suivi et l'examen ; ce qui pourrait révéler que ma représentation de l'apprenant type que j'ai « *incarné* » n'a pas réellement compris la fonction de ces deux éléments et ne les apprécient guère. En regardant l'analyse statistique (graphique ci-dessus), on remarque tout de suite que le chiffre 5 apparaît clairement pour le portrait chinois et la maison. La conclusion que nous pourrions peut-être en tirer c'est qu'il y a un manque d'information et une présentation négative de ces deux outils à améliorer.



Capture #17 : ACP

Ce graphique semble confirmer notre analyse car les deux points, celui de la maison et celui du portrait chinois, sont très éloignés, à la fois du centre et des deux autres éléments. De plus tous les attributs qui se trouvent à proximité de ces deux éléments, maison et portrait, sont connotés négativement « *vide, pas besoin, sert à rien* » ce qui corrobore notre conclusion ci-dessus.

4-6-3 L'application de la grille ReCP par les apprenants

Après avoir moi-même testé la méthode du répertoire des construits de Kelly, j'ai pu la faire faire aux apprenants. Les entretiens ont été menés individuellement et à des moments choisis par les apprenants en fonction de leur disponibilité. Ainsi le protocole d'entretien semi-directif (cf. annexe 30) a été respecté auprès des apprenants lors d'entretiens individuels. L'objectif était de saisir de quelle manière les apprenants avaient perçu les artefacts lors de l'expérience en situation réelle. Chaque entretien était semi-directif car l'intérêt était de faire parler les adultes sur les apports et les limites du *Carnet*, du portrait chinois et des étapes d'une maison en construction. L'objectif était de comprendre si ces supports étaient une aide méthodologique dans l'appropriation de connaissances pour des apprenants en auto-formation. Grâce à ce protocole, les apprenants utilisent leur propre vocabulaire pour trouver les construits. Leur laisser la parole a confirmé l'orientation pour cette grille, car en les écoutant, en les aidant à reformuler des précisions éventuelles des termes, des représentations émergeaient et le sens se construisait au fur et à mesure. Or, en utilisant le protocole de ReCP, le chercheur demande à l'apprenant de réfléchir à haute voix et ce de manière explicite (cf.Vermersch) pour qu'il puisse comprendre le sens de ses propos. Or pour ce public d'adultes ayant un vocabulaire assez limité, ce fut assez difficile par moment. Mon rôle a donc été de les encourager sans cesse dans leur réflexion en reprenant ce qu'ils disaient différemment et en faisant des retours positifs pour les aider à s'exprimer à leur manière. Ce travail demande un effort cognitif intense, c'est pourquoi une médiation sémio-cognitive s'avère indispensable pour réguler la verbalisation. Conformément à la réalisation de la grille, j'ai inscrit au tableau les trois éléments (*Carnet*, portrait, maison) puis j'ai demandé à chaque apprenant de donner au moins une dizaine d'attributs. Ensuite je leur ai demandé de me donner le contraire de ces mots. Puis j'ai ajouté une colonne (cf. tableau ci-dessous) que j'ai nommé TCF* (test de connaissances du français) car c'est une évaluation que les apprenants de l'APP* en FLE* réalisent quand ils le souhaitent, donc quelque chose de connu. Et pour terminer, j'ai invité les apprenants à venir au tableau noter les éléments en fonction des attributs et en respectant le système de notation selon Likert. Notons cependant que l'apprenante 5 n'a pas participé à cet entretien pour des raisons personnelles.

Eléments / Attributs	*Carnet*	Portrait	Maison	TCF	
Progression	1	4	1	3	Régression

Tableau #24 : Exemple de la grille ReCP

Pour pouvoir interpréter les grilles des apprenants, je les ai photographiées car pour les réaliser, j'ai utilisé un tableau blanc de l'APP*. Les quatre grilles se trouvent en annexe 31.
Un des avantages de cette méthode est qu'une fois les données entrées dans le logiciel, ceci permet au chercheur de voir pratiquement tout de suite (principe d'économie d'effort) certaines mises en relation éventuelles des éléments. L'analyse des résultats statistiques du logiciel offre au chercheur la possibilité de prendre un recul plus global sur ce qu'il a pu interpréter au regard de la grille remplie par l'apprenant. Etant donné le caractère qualitatif de la recherche, l'interprétation statistique ne représente pas l'élément déterminant de l'étude, mais un élément de triangulation des données.
Cependant j'ai été confrontée à certaines difficultés lors de la construction de la grille du répertoire des « construits personnels ». Tout d'abord les adultes ont eu des difficultés pour comprendre les questions mais surtout à être « *dans le contexte de l'interviewé* » car ils ne sont pas habitués à ce qu'on leur demande de juger leurs pratiques et les outils avec lesquels ils ont travaillés. Une autre difficulté, mais cette fois qui concerne l'intérieur, a été de trouver des relances, des synonymes pour que l'apprenant comprenne le sens des questions. De plus, résumer la pensée de l'adulte en un adjectif ou un adverbe n'est pas une activité aisée. Enfin j'ai dû m'adapter aux contraintes des apprenants liées au temps : pour des raisons personnelles, certains n'avaient que deux petites heures à consacrer à l'entretien.

Avant de reprendre plus en détail ces grilles dans le chapitre 6, certaines impressions peuvent être consignées dans cette réflexion. Ce qui a été interpelant lors des entretiens c'est que les apprenants ont eu le même ressenti concernant les artefacts. Au début de l'expérience, ils n'ont pas vu la finalité du *Carnet de suivi*. C'est le Portrait chinois qui a éclairé le rôle de ce *Carnet*.

Par ailleurs si la question est dite ouverte, les apprenants se sentent un peu désorientés ; c'est pourquoi il a fallu la reposer de façon semi-ouverte voire en leur donnant un exemple afin de leur donner un contexte plus précis.
Par contre, les apprenants ont pris beaucoup de plaisir à remplir la grille des construits et se sont prêtés au jeu avec enthousiasme pour remplir la grille.
Donner les attributs contraires a été la partie de l'entretien la plus facile car les apprenant choisissaient par eux-mêmes le contraire sans faire appel à ce qu'ils avaient vécu lors de l'expérience ni faire appel aux artefacts. Ils étaient libre, moins contraints. De plus trouver des points de comparaison est un exemple qui demande beaucoup de réflexion. Les apprenants, sachant qu'ils allaient être interrogés, s'étaient imaginé des questions mais ont avoué qu'ils ne s'attendaient pas à celles-ci. Donc il y a eu des phases de déstabilisation mais qui ont vite été rééquilibrées par le climat de confiance qui avait été instauré.

Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en valeur et de comprendre pourquoi j'ai choisi comme terrain d'études, le Centre de ressources de l'APP* de Calais et comme corpus, des adultes dits « en difficulté » désireux d'apprendre le Français langue étrangère. Cette recherche, de type qualitatif, conduit à faire émerger du sens grâce aux études de cas menées afin de percevoir la singularité de chaque individu et comprendre le processus enseignement-apprentissage que chacun a mis en œuvre. Les différentes techniques de recueil de

données, étayées au cours de ce chapitre, devraient permettre d'éclaircir les points de référence, eux-mêmes explicités au cours du chapitre 2. Elles conduiront également à comprendre les processus d'appropriation du *Carnet de suivi* dans ses quatre fonctions ainsi que les processus info-communicationnels associés à l'acte formatif. Pour résumer, ces techniques qualitatives ont pour but d'orienter le regard dans l'interprétation des données.
Le chapitre suivant, à savoir la méthode, se verra répondre aux interrogations suivantes : qui, quoi et comment ? L'étude de cas, développée ici, sera appliquée pour les 5 apprenants pour faire ressortir les points singuliers de chaque adulte.

CHAPITRE 5 : Etudes de cas et caractéristiques spécifiques du public audité

Introduction

Si au cours du chapitre précédent, a été explicité le choix de recourir à divers types de recueil de données, comme le *Carnet de suivi* et le portrait chinois, il sera montré ici comment les études de cas ont été conçues et réalisées.
Les études de cas ont comme but de cerner la pertinence du *Carnet de suivi*, de la maison en construction et de l'entretien de Kelly, comme objets communicants, par rapport aux points de référence (cf. chapitre 3), c'est-à-dire à l'appropriation des connaissances. Cette pertinence devrait conduire à construire du sens, voire une image de soi, face à l'exigence de l'APP*. J'ai eu recours à la méthode du portrait chinois pour faire émerger la singularité de chaque apprenant d'une part, et d'autre part pour expliquer le champ du possible afin de repérer les points de résistance et les moteurs de l'apprentissage. Ce travail servira à valider le processus de l'étude de cas. Cette méthode a pour but de faire parler la personne de son vécu, souvent dévalorisé dans le passé, pour essayer de le transformer en quelque chose de positif grâce à un échange entre l'adulte et moi-même (cf. chapitre 1). Nous verrons que l'expérience antérieure concerne à la fois ce que le sujet éprouve et les représentations qu'il produit. Il conviendra ici de relever les états psychiques, affectifs mais aussi les contradictions dans le discours des apprenants afin de comprendre le processus formatif. Ce chapitre va essayer de répondre à la question suivante : est-ce que le portrait chinois permet de favoriser la parole de l'adulte ?

5-1 Conception des études de cas

5-1-1 Plusieurs types d'études de cas

Pour mieux saisir les enjeux de cette méthode, je me suis inspirée du site de l'université du Colorado[274] qui consacre tout un dossier à l'étude de cas. Ce guide, en ligne, présente brièvement l'étude de cas ainsi que des applications concrètes de cette méthode.

Il existe plusieurs catégories d'études de cas parmi lesquelles il a fallu faire un choix en adéquation avec la recherche menée. A la lecture de ce guide, quatre types de cas apparaissent. Ceux-ci sont répertoriés dans le tableau synoptique ci-dessous :

[274] Définition de l'étude cas. « writing guide : case studies ». [Accessible en ligne http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/]. Consulté en février 2010.

Type d'étude de cas	Description	Avantages	Inconvénients
Etude de cas explicative	Principalement descriptive, elle s'appuie sur un ou deux exemples pour transformer une situation inconnue en une situation plus familière.	En s'appuyant sur un ou deux cas, le chercheur peut mener une étude plus fine afin de révéler la singularité de chaque cas. De plus, étudier deux cas permet d'identifier des similitudes mais aussi des contrastes émergeant de divers phénomènes.	L'inconvénient de cette étude de cas explicative est qu'elle relève essentiellement de la description ce qui signifie que le but premier du chercheur n'est pas tant de comprendre un phénomène mais de le décrire en détail. Le travail pour le chercheur n'est pas d'interpréter les résultats mais de s'arrêter à des constats.
Etude de cas exploratrice	Elle consiste à mener une recherche détaillée et avec persévérance. Sa principale fonction est d'identifier un certain nombre de questions qui vont aider le chercheur à mener ses enquêtes.	En préparant son enquête, le chercheur structure l'entretien et peut espérer obtenir des réponses à ses questions. L'étude de cas est cadrée.	Avec ce type d'étude, le problème est que le principal travail est mené en amont et semble accorder moins d'importance à l'après étude de cas.
Etude de cas cumulative	Elle se réfère à un ensemble d'études réalisées auparavant. Le coût et le temps sont deux facteurs inexistants dans ce type d'étude étant donné que le chercheur reprend des études qui ont déjà abouti à certaines conclusions.	Le point fort de ce type d'étude de cas est qu'en collectant les résultats d'études antérieures, le chercheur peut davantage généraliser ses propres résultats.	Avec ce type d'étude de cas, le chercheur n'est pas censé connaître obligatoirement le contexte dans lequel les études précédentes ont été menées. Méconnaître le terrain d'études peut engendrer de fausses interprétations.
Etude de cas d'une instance critique	C'est une méthode de cause à effet. Son but est d'observer une situation d'intérêt unique.		Ce type d'études de cas ne consiste pas à généraliser les résultats.

Tableau #25 : Tableau synoptique des types d'études de cas

Les études de cas, pour ce travail, ont été menées du point de vue qualitatif et détaillé. C'est pourquoi parmi ces catégories, deux types d'études semblent correspondre à cette recherche. Il s'agit, d'une part, de l'étude de cas explicative au sens où j'ai choisi de dépeindre cinq apprenants en train d'apprendre en auto-formation accompagnée dans un Centre de ressources, à l'aide du *Carnet de suivi*. Ce *Carnet,* et plus particulièrement son usage, est l'artefact nouveau qui a été conçu pour cette expérience et mis en fonction à l'APP* de Calais. L'intérêt de recueillir des données était de comprendre l'usage de cet

artefact pour rendre la situation plus familière. D'autre part, ce travail s'inscrit dans l'étude de cas exploratrice qui permet de décrire de manière détaillée et approfondie ces cinq personnes pour saisir les enjeux liés au *Carnet*, notamment dans la manière dont ces adultes construisent du sens à l'égard de leurs activités formatives dans le Centre.
Cependant l'expérience suggère d'ajouter un cinquième type d'étude de cas, à savoir l'étude de cas compréhensive. Son but serait de révéler la singularité de l'individu (cf. le principe de l'étude de cas explicative ci-dessus) mais surtout de comprendre les facteurs interpersonnels et intrapersonnels qui favoriseraient ou non l'apprentissage. La difficulté pour le chercheur est de rester vigilant, c'est-à-dire prendre du recul par rapport aux études de cas afin que ses résultats soient le plus objectifs ou non altérés de divers sentiments, comme l'émotion, la pitié, la douleur et autres.
Par ailleurs si plusieurs types d'études de cas sont possibles, plusieurs théories s'offrent au chercheur pour les effectuer. Trois théories apparaissent en lisant le guide sur le site du Colorado, cité plus haut.

- La première concerne les théories centrées sur l'individu : celles-ci s'intéressent au développement individuel, au comportement cognitif, à la personnalité et aux interactions interpersonnelles d'un individu.
- La seconde, à savoir les théories organisationnelles, se caractérise principalement par l'étude des structures organisationnelles et fonctionnelles des institutions.
- Enfin les théories sociales qui se consacrent au comportement de groupe, aux institutions culturelles.

Dans le cadre de cette recherche, il paraît utile d'adopter les théories individuelles car ce qui semble intéressant de prime abord, c'est de quelle manière les apprenants allaient utiliser le *Carnet de suivi* pour apprendre. Quel est l'usage accompagné du *Carnet* selon le processus info-communicationnel ? Le *Carnet de suivi* allait-il provoquer des changements dans la démarche formative des adultes ?

Après avoir identifié le type d'étude de cas et la posture théorique construite, le chercheur peut enfin analyser ses données pour aboutir à des résultats et des conclusions par rapport à ses questions initiales. Pour ce faire, une approche multimodale a été utilisée, c'est-à-dire un assortiment de méthodes (entretiens oraux et écrits, portrait chinois ... cf. chapitre 4). Recourir à diverses méthodes de recueil de données semblait judicieux au sens où ces sources pourraient garantir davantage la fiabilité ainsi que la validité des données. En effet, si on avait opté pour de l'observation indirecte, on n'aurait eu qu'un reflet limité du processus formatif. C'est pourquoi il paraît plus intéressant de combiner plusieurs méthodes afin d'augmenter la compréhension d'un phénomène complexe. L'étude de cas, relevant d'une démarche socio-constructiviste, facilitera l'aptitude à donner sens à cette réalité. Les cinq apprenants, qui ont voulu réaliser l'expérience, représentent en partie la population FLE* accueillie à l'APP* de Calais, c'est en quelque sorte une coupe transversale des adultes en reprise d'études.

Suite à mon choix d'effectuer un travail doctoral en Sciences de l'Information et de la Communication en 2007, j'ai choisi de commencer cette expérience à l'APP* la première semaine des vacances d'avril 2008 car il y a moins de cours ce qui implique moins de gestion pour la chercheuse dans sa posture de coordonnatrice. De plus la problématique s'étant précisée et le *Carnet de suivi* terminé dans son élaboration, le cadre théorique était plus clair et je pouvais ainsi débuter mon travail d'enquête auprès des apprenants.

5-1-2 Intérêt de l'étude de cas : dévoiler la singularité de chaque individu

En décidant de recourir à l'étude de cas, en tant que mode de recherche, la volonté a été de décrire rapidement chaque personne en insistant sur la différenciation pertinente (idiographie) de chacun, même si elle partage des similarités globales avec les autres adultes comme apprenants en reprise d'études en APP*. Il ne s'agit pas de cas unique c'est-

à-dire analytiquement « différent », qualitativement à part, des autres. Le but de ce travail doctoral est autre. L'étude de cas vise à révéler un acteur qui se différencie dans son interdépendance avec d'autres acteurs. Cela implique un processus de différentiation qui rend singulier l'individu, par exemple, dans ses manières de s'adapter, de se transformer, en tenant compte d'une réalité perçue. La démarche permet que chaque apprenant présente quelque chose d'inhabituel, d'étonnant. Pedinielli et Fernandez (Pedinielli et Fernandez, 2007 : 65)[275] affirment que « parler de cas singulier implique le fait qu'il apporte quelque choses d'original, d'inédit dans une situation qui peut être banale. (...) C'est donc le regard, l'écoute du clinicien (dans ce cas, le chercheur à l'écoute de ce qui est propre à la personne), qui font que le cas devient singulier puisqu'on va faire émerger ce qui échappe au « commun », au « banal », au « conforme » ». En quoi ces apprenants sont-ils différents et en quoi partagent-ils certaines caractéristiques ? Car même si chaque apprenant est singulier, l'ensemble de ces apprenants forment un « groupe », voire une communauté, d'apprentissage, enclin à enrichir ses connaissances en français en France. Cela exige une acceptation de certaines contraintes communes (règles à respecter, responsabilité à assumer, ...) afin de partager un espace social commun. Pour comprendre le parcours de vie des cinq apprenants, je leur avais demandé d'écrire les grandes lignes sur une feuille de façon à ce qu'ils puissent le redire oralement et que je puisse compléter leurs notes. Il s'agit d'encourager l'adulte à libérer sa parole, au sens large du terme, dans un cadre formatif. Il ne s'agit pas d'effectuer une thérapie psychanalytique, mais d'aider l'adulte à transformer le constat d'un « vécu » dans un certain temps-espace, en « expérience réfléchie » avec ses apports et ses contraintes éventuelles (exemple : le blocage mental) par la langue afin de rompre une « culture du silence » paralysante, voire sclérosante, pour l'individu. En somme, il convient de mettre en acte l'idée que l'adulte est porteur d'une certaine connaissance (tacite), voire un savoir, de lui-même et du monde utile à son projet de formation. L'apprenant n'est donc pas un seau vide que le formateur doit remplir d'eau par une « transmission d'information » (cf. annexe 32 : le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté par Paolo Freire). La formation doit ainsi être dialogique, c'est-à-dire fondée à la fois sur les connaissances de l'apprenant mais aussi sur sa praxis, sans oublier le contexte culturel de l'individu.

Ce procédé s'apparente au dévoilement de soi au sens où Joseph De Vito (De Vito, 1993 : 32)[276] le définit :

> Le dévoilement de soi est de « l'information » - quelque chose qu'ignorait le destinataire. (...) Quand on parle de dévoilement de soi, on parle en général d'informations relevant de la part cachée de soi et que l'on s'efforce de taire à autrui. (...) Le dévoilement de soi implique à tout le moins une autre personne. Pour qu'il y ait dévoilement de soi, la communication doit se faire entre deux personnes au moins. Il ne peut s'agir d'un acte intrapersonnel – l'information doit être reçue et comprise par une autre personne.

L'intérêt d'écouter l'histoire personnelle de chaque apprenant, était de comprendre les facettes intimes de l'individu, « la part cachée » afin de voir si celle-ci pouvait affecter l'expérience, c'est-à-dire avoir un impact sur sa démarche formative. Il s'agit de l'univers interpersonnel de l'adulte. Par contre, De Vito parle d'informations, mais pour nous, ce sont des données personnelles car, selon le chapitre 2, l'information renvoie au processus qui modifie l'état mental d'une personne.

5-1-3 Enjeux du portrait chinois pour l'étude de cas

Pour compléter chaque parcours de vie personnelle, j'ai de nouveau eu recours à la méthode du portrait chinois. Les cinq adultes avaient pour consigne de répondre à 10

[275] Pedinielli, J-L. et Fernandez, L. (2007). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris : Armand Colin. p.65.
[276] De Vito, J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Québec : Gaëtan Morin Editeur. p.32.

associations fondées plus particulièrement sur leur vie actuelle en France (cf. annexe 33), comme par exemple « Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait .....parce que..... ». Afin de faciliter la compréhension des réponses, ces adultes avaient confié leur histoire personnelle antérieure, rapidement, de façon à ce que je comprenne de quelle manière le passé pouvait interférer dans leur parcours de formation et surtout pour m'aider à recontextualiser l'ensemble des réponses pour en saisir le sens (cf. Paillé et Mucchielli, 2008). L'état d'esprit dans lequel se trouvent ces apprenants aujourd'hui est-il lié à leur passé ? Y a-t-il un effet cause-conséquence ?

Ce portrait chinois a été construit en partant du général pour aller vers le particulier, tel un entonnoir. Ce questionnaire se divisait en trois grands thèmes :

- L'environnement : la France, la langue française et l'APP* de Calais

Je souhaitais savoir, en tant que coordonnatrice de cet APP*, comment les apprenants percevaient ce centre de formation dans lequel ils interagissent.

- La vie personnelle : études, projet professionnel, image de soi
- Support pour travailler : papier ou ordinateur, quelle préférence et pourquoi ?

Le *Carnet de suivi* a été conçu sur support papier pour des raisons de coût financier et de temps, or j'espérais connaître la préférence des adultes vis-à-vis du papier et du multimédia et savoir si ce choix était en adéquation avec ma réflexion c'est-à-dire faciliter l'usage de cet artefact auprès d'adultes ne maîtrisant pas ou peu l'outil informatique.

D'autre part, pourquoi avoir choisi la comparaison à un « animal » pour toutes les questions de ce portrait ? La catégorie « animal » est très vaste et paraît laisser ainsi plus de choix à l'apprenant pour trouver une association. Par ailleurs, les qualificatifs « réel ou fictif » y ont été ajoutés pour élargir davantage cette catégorie et laisser l'imagination des adultes totalement libre.
Afin d'être précise et de faire ressortir les points saillants de chaque étude de cas, des va et vient s'effectueront entre les parcours de vie relatés par écrit et les réponses de ce portrait chinois, puisque le passé peut avoir une influence capitale dans les sentiments et comportements des individus. Cependant ce travail ne se situe pas en psychologie mais cherche à comprendre les facteurs qui motivent ou démotivent les adultes dans leurs démarches formatives.

5-2 Réalisation des études de cas : points d'encouragement et de découragement face à l'appropriation des connaissances

Afin de relever la singularité de chaque adulte, j'ai commencé par présenter rapidement la personne en relatant des points saillants de son histoire de vie pour la situer dans un contexte bien défini. L'intégralité des histoires de vie a été mise en annexe (cf. annexe 33). Puis j'ai récapitulé toutes les réponses du portrait chinois dans un tableau synoptique ci-dessous de façon à les interpréter plus finement dans le but de comprendre quelles pourraient être les implications du *Carnet de suivi* selon un processus info-communicationnel. Afin de faciliter la lecture, j'ai utilisé la police Bradley Hand ITC pour recopier scrupuleusement les réponses écrites des adultes dans le but de conserver leur propre système langagier et la police Arial lorsqu'il s'agissait des transcriptions orales. Les cinq tableaux (un tableau désignant un apprenant) se composent de deux colonnes : celle de gauche reprend les questions du portrait une à une ainsi que les réponses de chaque apprenant ; et celle de droite correspond à l'interprétation des données afin de faire ressortir les caractéristiques saillantes de chaque individu. C'est le principe même de l'étude de cas. Par ailleurs, j'ai décidé de ne présenter ici qu'une partie des études de cas en lien avec les facteurs intervenant sur l'apprentissage car le principal objectif est de faire émerger les points d'encouragement et ceux de découragement intervenant dans le processus d'appropriation des connaissances. Le tableau synoptique ci-dessous permet de représenter rapidement les cinq personnes s'étant prêtées aux études de cas. Ce même tableau a été

explicité au cours du chapitre 4, section 4-3-2 lors des caractéristiques spécifiques du public FLE* accueilli à l'APP* de Calais.

	Apprenant 1 Eléna	**Apprenant 2 Jacob**	**Apprenant 3 Maty**	**Apprenant 4 Catarina**	**Apprenant 5 Fatoumata**
Nationalité	Française Russe	Anglaise	Française Sénégalaise	Angolaise	Sénégalaise
Age	33 ans	29 ans	44 ans	35 ans	29 ans
Statut social	Non inscrite au Pôle Emploi	Demandeur d'emploi	Demandeur d'emploi	Non inscrite à Pôle Emploi	Demandeur d'emploi
Niveau d'études	Bac + 6 Faculté de médecine	Niveau collège (5°)	Niveau collège (6°)	Niveau collège (6°)	Classes primaires
Projet professionnel	Médecin en Russie	Art Informaticien	Vendeuse	Esthéticienne Coiffeuse	Coiffeuse
En France depuis le ...	1 an	3 ans	8 mois	7 mois	7 mois

Tableau #26 : Tableau présentant succinctement les cinq apprenants

5-2-1 Première étude de cas : apprenant 1

Elena, une adulte très réservée, m'a dressé très rapidement son parcours de vie. De plus, pour l'échange oral, elle était accompagnée de sa fille qui était malade, ce qui a restreint le dialogue. Née en Russie, Elena a réalisé brillamment sa scolarité. Diplômée en dermatologie, elle a pu exercer pendant quatre ans en Russie. En 2004, elle décide de venir rejoindre son mari qui travaillait à Annecy et qui avait quitté la Russie depuis deux ans. Pour des raisons de mutation de son mari, la famille déménage à Calais en novembre 2007. Elle s'inscrit alors à l'APP* pour enrichir ses connaissances en langue et décide de passer le TCF* (test de connaissances du français) qu'elle réussit en obtenant le niveau C1 (niveau européen). Mais pour faire valoir son diplôme en France, elle doit se réinscrire à la faculté de médecine de Lille en octobre 2008. Elle doit tout arrêter car les trajets lui prennent beaucoup de temps et comme son mari travaille, elle a la charge de sa petite fille âgée de trois ans. A la fois perturbée, déçue et affectée, Elena revient en décembre 2008 pour savoir si elle pouvait revenir à l'APP* début 2009 de façon à poursuivre les cours de français. Lors de l'entretien, elle a avoué qu'elle devait faire beaucoup de sacrifices et laisser sa vie professionnelle de côté pour l'instant ce qui la rend très frustrée.
Ce qui est pertinent dans cette autobiographie, c'est l'obstination de cette adulte à poursuivre ses études pour pouvoir réaliser son Projet professionnel. Mais malgré cette volonté, elle a beaucoup de mal à le réaliser. Enfin, même avec un haut niveau d'études dans son pays d'origine, cette apprenante n'arrive pas à le faire valoir en France, elle est contrainte de refaire un certain cursus universitaire pour pouvoir exercer.

La première remarque à faire à la vue de ce tableau ci-dessous est que je n'ai pas eu l'occasion de reprendre oralement les réponses de cette apprenante, celle-ci étant très occupée par sa vie familiale. C'est pourquoi elles sont écrites en police Bradley Hand ITC.

Questions et réponses de l'apprenant	Caractéristiques de l'apprenant
T1.1 Si la **France** était un **animal** réel ou fictif, elle serait un ...	Elle n'a pas répondu à la question. Le silence handicape l'interprétation : est-ce par manque d'idée, d'opinion que cette adulte n'a pas souhaité répondre ?
T1.2 Si **la langue française** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* ***beau oiseau*** *parce que la langue est très jolie, mais pour l'apprendre on doit fournir des efforts nécessaires. Pour capturer un beau oiseau, c'est un peu pareil.*	Cette apprenante considère la langue française, comme étant belle « très jolie ». Malgré cette appréciation, elle reste difficile à apprendre car elle demande beaucoup de détermination « on doit fournir des efforts ».
T.1.3 Si **votre pays d'origine** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***aigle*** *parce que c'est l'un des symbole de Tadjikistan, un pays des montagnes.*	Cette adulte associe son pays à un aigle, puisqu'il représente le Tadjikistan, tout comme le coq pour la France, mais elle n'argumente pas réellement la raison de son choix.

Tableau #27 : Tableau synoptique caractérisant la première apprenante Eléna

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage?
La France :	Absence de réponse	Il n'est pas évident de dire si cette adulte considère la France comme étant un moteur ou un frein pour l'apprentissage puisqu'elle n'a pas répondu. Cependant lors de son histoire de vie, elle a avoué qu'elle avait suivi de nombreuses formations en France. C'est pourquoi je suggère que ce pays lui **facilite** ses démarches formatives. (**moteur**)
La langue française : un bel oiseau	Jolie Difficile	Même si cette apprenante considère la langue française comme difficile, elle travaille pour avoir un excellent niveau linguistique. Dès lors cette exigence la **motive** pour apprendre. (**moteur**)
La Russie : un aigle	Symbole	De nouveau, je me trouve en difficulté pour interpréter cette association car Eléna décrit plus la signification de l'aigle. Il n'y a pas de véritable argumentation.

Tableau #28 : Synthèse des trois premières réponses

Cette adulte reste assez distante dans ses réponses. Néanmoins, je pense que celle-ci perçoit la France et la langue française comme des moteurs à l'apprentissage. Le vocabulaire qu'elle emploie n'infirme pas cette opinion. Son histoire de vie montre qu'elle apprécie les études puisqu'elle a un bon niveau scolaire. De ce fait, ce sentiment a des répercussions favorables car elle désire toujours s'investir dans les formations en France.

T1.4 Si **votre projet professionnel** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***éléphant*** *parce que c'est un animal stable et déterminé.*	Cette adulte compare son projet professionnel à un éléphant car il lui semble « stable », peut-être par rapport à son poids et « déterminé ».
T1.5 Si **vous-même**, vous étiez un **animal,** vous seriez	Elle n'a pas répondu à la question.
T1.6 Si **votre vie** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* ***papillon*** *parce qu'ils ne vivent que deux ou trois jours, leur vie est très court, cela nous rappel que on doit faire beaucoup de choses, c'est un insecte très fragile comme la vie que peut-être interrompue à chaque moment.*	Comparer la vie à un papillon qui ne vit que quelques jours apparaît comme pessimiste. Pour elle, le moment présent est capital, il faut en profiter pour faire « beaucoup de choses ». En percevant le papillon comme très fragile, elle s'identifie peut-être à lui. En tant que coordonnatrice, je peux avancer que cette personne est émotive et sensible. Des choix s'imposent. Le sentiment de frustration ressort de ces propos.

Tableau #29 : Tableau des trois questions suivantes du portrait chinois

Eléments	**Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)**	**Moteur ou frein pour l'apprentissage ?**
Projet professionnel : un éléphant	Projet précis	En lisant l'histoire de vie de cette apprenante, j'avais souligné l'obstination d'Eléna à reprendre ses études pour réaliser son Projet. Même si son projet professionnel est clairement défini, cette personne est confrontée à divers obstacles pour le réaliser. Cependant cette détermination est un facteur **favorable** pour que cette apprenante le réussisse. (**moteur**)
La personne elle-même :	Absence de réponse	Se qualifier n'est pas chose aisée. Cette association demande à l'adulte d'effectuer une auto-analyse. Cet aspect méta-réflexif est peut-être paru trop compliqué pour cette apprenante qui n'a donc pas répondu. Ou peut-être est-ce simplement le fait qu'elle n'ait pas souhaité se dévoiler pour diverses raisons.
Sa propre vie : un papillon	Fragilité Prise de décision	Percevoir la vie comme remplie de moments éphémères peut avoir des incidences négatives comme ne pas se projeter dans l'avenir par exemple. Penser que la vie ne tient qu'à un fil semble être un **frein** pour construire des Projets, car le long terme est quasi inexistant.

Tableau #30 : Synthèse des réponses

Eléna sait ce qu'elle veut faire professionnellement mais comme des difficultés s'imposent à elle, elle devient fragile, déstabilisée. Mais la passion qu'elle éprouve pour le métier de dermatologue lui donne encore de l'espoir. Elle perçoit la vie comme quelque chose qui peut s'arrêter à n'importe quel instant. C'est pourquoi chaque moment est privilégié au sens où elle accorde de l'importance au temps qui semble lui faire défaut. Cette vision est à la fois réaliste et pessimiste. Cet aspect n'est-il pas un frein dans la projection de soi ? Avoir peur de mourir à tout moment condamne la personne à éviter de prendre des risques. Son obstination pour les études, sa volonté de réaliser son projet professionnel semblent être en tension avec la perception que cette adulte a de la vie. Ceci fait référence à la temporalité de l'avenir de Boutinet (Boutinet, 2007)[277] qui affirme que cette temporalité est « dominée » (les individus sont sur la défensive) car les gens ont peur, et qu'ils privilégient la précaution pour éviter un avenir donné.

T1.7 Si **vos études** étaient un **animal** réel ou fictif, *une* ***licorne*** *parce que c'est un animal fabuleux, une sorte de cheval à longue corne qui représent la rapidité, la vitesse et des capacités magiques, des études grâce auxquels on peut réaliser relativement vit nos projets.*	A la lecture de cette réponse, une tension émerge. Elle compare ses études à une licorne, un animal légendaire comme si son parcours l'était alors qu'elle a un niveau universitaire. Mais elle écrit que de faire des études permet d'atteindre plus rapidement ses projets « des études grâce auxquelles on peut réaliser relativement vite nos projets ». La notion de temps ressort de ces propos « rapidité, vitesse ». Enfin le fait d'associer les études à l'adjectif qualificatif « fabuleux » montre qu'Eléna en a une vision positive.
T1.8 Si **l'APP** était un **animal** réel ou fictif, elle serait un **??** parce	Elle n'a pas répondu à la question.
T1.9 Si **le papier** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***caméléon*** *parce qu'il change sa couleur en fonction des facteurs extrinsèques, comme le papier sur lequel on expose nos notes, nos pensées. Il est un reflet de notre vie, de ce qu'on fait.*	Cette association apparaît très pertinente au sens où cette adulte considère le papier comme le reflet de soi « reflet de notre vie ». En le comparant à un caméléon, elle insinue que le comportement de l'individu a une influence sur l'écriture. Le papier est alors une trace de soi.
T1.10 Si **l'ordinateur** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***perroquet*** *parce que l'ordinateur c'est un appareil qu'on a conçu et appris à faire des opérations dont on a besoin et à un perroquet nous pouvons apprendre des mots, des phrases, qu'on veut entendre, mais cela ne veut pas dire qu'il parle.*	Cette adulte a plutôt une vision négative et techniciste de l'outil informatique. Selon ses dires, c'est une machine dans laquelle des données ont été insérées ainsi que des systèmes qui lui permettent de les exploiter. Elle insiste en ayant recours à cette comparaison : pour elle, le perroquet ne parle pas, il ne fait que répéter ce qu'on lui a appris.

Tableau #31 : Tableau des quatre dernières questions

[277] Boutinet, J-P. (2007). Projets – temporalités – formations : anthropologie, dynamiques, liens. *Journée recherche : Projet(s) – Temporalité(s) – Formation(s). Questions de recherches pour le chercheur, l'ingénieur, le formateur.* CUEEP, TRIGONE, USTL. Consulté en avril 2010.

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
Les études : une licorne	Rapidité Merveilleux	Cette adulte est consciente que tout ce qu'elle a réalisé dans son pays n'est pas « valable », reconnu en France, donc elle perçoit ses études comme fictives. Mais elle énonce que les études contribuent à l'aboutissement d'un Projet. Ainsi elles sont un **moteur**.
L'APP* :	Absence de réponse	Cette apprenante n'a pas répondu à cette question, car sachant que la chercheuse est la coordonnatrice de l'APP*, elle n'a peut-être pas souhaité faire part de ce qu'elle pensait pour ce centre de formation.
Le papier : un caméléon	Reflet de soi Traces	Selon les propos de cette adulte, le rapport à l'écriture est modifié en fonction de l'humeur de la personne. Le papier est **moteur** pour les démarches formatives car il est le reflet de chaque individu.
L'ordinateur : un perroquet	Technique Non intelligent	Cette apprenante perçoit l'ordinateur comme un artefact impersonnel. Elle ne lui donne aucun attribut valorisant. Dès lors l'outil informatique est plutôt un **frein** à l'apprentissage car il n'apporte rien de plus que ce que l'homme avait déjà créé par ailleurs.

Tableau #32 : Synthèse des dernières réponses

Les dernières réponses permettent d'avancer que cette apprenante a une préférence prononcée pour le papier : il est en quelque sorte son miroir ; contrairement à l'ordinateur, qui pour elle, est dépersonnalisé et ne saurait fonctionner sans des systèmes informatiques.
On a l'impression que cette adulte n'a plus de rêve actuellement. Son parcours scolaire fait partie à la fois du passé et des moments de satisfaction dont elle est fière. Cependant ne pouvant faire aboutir son Projet, elle considère qu'il faut profiter de chaque instant car la vie peut être enlevée à tout moment. Un malaise et un mal-être ressortent de ces écrits. Eléna semble être soumise à une temporalité imposée.
Trois analogies sont restées sans réponse : celle de la France, celle de l'apprenante elle-même et celle de l'APP*. Dès lors y a-t-il un lien entre ces trois associations ? N'étant pas native de la France, peut-être n'a-t-elle pas envie de porter de jugement sur ce pays et ce qui l'environne ?

Par rapport aux quatre autres apprenants, une des singularités d'Eléna est son niveau d'études élevé. Sa modestie et sa discrétion font qu'elle a tendance à être très sommaire dans ses réponses, ce qui freine l'interprétation. En relisant toutes les réponses, cette adulte fait rarement des retours dans le passé et évoque très peu sa famille. Ce constat se verra contrasté par les réponses des autres adultes.

5-2-2 Deuxième étude de cas : apprenant 2

Jacob, quant à lui, a un parcours de vie beaucoup plus mouvementé. A sept ans, il a subi le divorce de ses parents. Il a déménagé en France alors qu'il était en Cm1 car sa mère avait

décidé de suivre son nouveau compagnon. Il a avoué que la première année en France, ça lui était impossible de parler français car il n'en avait pas envie et que son père lui manquait terriblement. De surcroît ses notes sont catastrophiques et étant obèse, il subit les railleries des autres élèves et ne veut même plus aller à la piscine. Sa mère décide de le faire partir en colonies de vacances dans les Alpes en été. Là, il perd 25 kilos ce qui crée un changement brutal dans sa vie. Il évoque qu'à partir de ce moment, il connaît une meilleure vie sociale. A son retour, il part en BEP* élevage canin, en internat, mais il connaît une dépression due à l'absence de son père ; ce qui affecte également sa relation avec sa mère. Il rencontre des punks à Calais, se met à boire et à dormir dans la rue et ce pendant un et demi. Etant suivi par une psychologue, il décide un jour de tout arrêter pour avancer. Quand Jacob s'est présenté à l'APP* en 2008, il avait comme projet de passer son DAEU*. Mais à cause de ses crises d'angoisse, il a du mal à affronter les gens. C'est pourquoi de nombreuses absences ont eu lieu durant son parcours de formation à l'APP*. Il ne sait pas ce qu'il veut faire professionnellement. Il apprécie à la fois l'art et l'informatique.
Ce qui ressort de cette histoire de vie, ce sont les passages psychologiquement douloureux qui ont marqué les étapes de cet adulte : séparation de ses parents, obésité, échec scolaire. Apparemment il semble être indépendant. Ces éléments vont-ils ressortir dans les réponses du portrait chinois ?

Questions et réponses de l'apprenant	Caractéristiques de l'apprenant
T2.1 Si la **France** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* **lapin** *parce que c'est petit et doux mais ce n'est pas vraiment l'animal de compagnie que tu vouler. Je suis venu par obligation, je ne suis pas vraiment chez moi.*	Un paradoxe émerge de ces propos : d'un côté, cet adulte qualifie la France de douce, tout comme l'est un lapin, et d'un autre côté, il ne se sent pas à l'aise dans ce pays. Il précise qu'il est venu en France par obligation, il n'a pas eu le choix. La phrase « je ne suis pas vraiment chez moi » confirme que cet apprenant a le sentiment d'être étranger dans ce pays.
T2.2 Si **la langue française** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* **rat** *parce que le plus que je suis dans sa présence le moin je l'aime. J'aime pas la langue française, j'aime pas les rats. Un rat, c'est vicieux, ça attaque à la gorge. J'arrive pas à la comprendre. J'aime bien aussi la langue allemande, y a moins d'exception. C'est pas une mauvaise langue, elle est trop complexe. C'est pas une langue logique, elle pourrait être simplifiée.*	La réponse de cet adulte est parsemée de négation, 6 occurrences apparaissent «le moins, pas » ce qui montre que celui-ci n'y attache pas grand intérêt. Par ailleurs, comparer la langue française à un rat n'est pas réellement valorisant car pour la plupart des individus, les rats sont synonymes de porteurs de maladies. Cet apprenant rejette la langue française : il lui reproche à la fois sa complexité et son illogisme. Il apporte cependant une nuance en écrivant qu'elle n'est pas mauvaise.
T2.3 Si **votre pays d'origine** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* **pigeon** *parce que il n'est pas magnifique mais il tellement communique qu'il représente la sécurité. On les voit tout le temps en Angleterre. La fierté, c'est mon pays. Les gens en Angleterre sont plus ouverts.* Les Français sont stéréotypés, la plupart des hommes commencent à avoir un scooter, puis une voiture. Les jeunes veulent se poser trop vite.	Une tension émerge de nouveau des propos : cet apprenant apprécie son pays natal, il en est fier « La fierté, c'est mon pays », or il le compare à un animal, un pigeon, qu'il ne trouve pas magnifique. Il cite cet animal parce qu'en Angleterre, il semble y en avoir énormément, donc c'est commun « On les voit tout le temps ». Par ailleurs, même s'il ne considère pas les pigeons comme jolis, il leur trouve deux qualités, celles de savoir communiquer et d'apporter la sécurité. La critique qu'il émet à l'égard des français est qu'ils vivent trop dans des stéréotypes. Il a du mal à comprendre ce phénomène en raison de son caractère assez marginal.

Tableau #33 : Tableau synoptique des trois premières réponses

Notons que dans la colonne de droite du tableau ci-dessus, deux polices apparaissent, contrairement aux tableaux de la première apprenante : ce qui écrit en Bradley Hand ITC correspond aux écrits de l'adulte que j'ai scrupuleusement recopiés ; alors que ce qui est écrit en Arial, c'est ce que j'ai retranscrit après avoir échangé avec la personne de façon à contextualiser précisément ses propos. Cette méthode a été appliquée à l'ensemble des adultes avec lesquels il y a eu échange.

Eléments	**Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)**	**Moteur ou frein pour l'apprentissage ?**
La France : un lapin	Pays d'accueil Pays étranger	Comme il ne sent pas chez lui, il a des difficultés pour adopter les traditions, la culture. Vivre en France est donc un **frein**.
La langue française : un rat	Complexe Aucune affection pour celle-ci	Cet adulte préfère les choses simples. Ainsi il n'a pas envie de se contraindre à apprendre toutes les règles de la langue française. Ce désintérêt constitue de nouveau un **frein**.
Son pays d'origine : un pigeon	Ouvert d'esprit Sécurité	Sachant qu'il regrette son pays natal, il ne s'investit pas dans ce pays d'accueil, ne fournit pas d'efforts pour comprendre. Cette vision le **freine** dans sa progression.

Tableau #34 : Synthèse des trois premières réponses

Même si le lapin peut avoir une connotation positive, on se rend compte, grâce à ces réponses, que la France ainsi que tout ce qui concerne ce pays, est plutôt mal perçu par cet adulte. Il vit très mal en France car il ne sent pas intégré. C'est un malaise quotidien. Ces propos conduisent à dire qu'il a été arraché à son pays natal, d'où ce sentiment de mal être et les attributs négatifs. Par contre lorsqu'il parle de son pays natal, le lecteur ressent une renaissance, il est fier d'être anglais et met en avant les qualités des anglais. L'Angleterre lui tient à cœur car ce sont ses racines. Il se souvient surtout de son propre père, pour qui il éprouve une affection sincère, qui est resté là-bas. Les propos de cet adulte relèvent du sens formatif ascendant car il évoque des souvenirs attachants. Une forte opposition apparaît alors entre ces deux pays.

T2.4 Si **votre projet professionnel** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* **coq** *parce que c'est dure à attrapé mais on est toujour heureux lorsqu'on y arrive.*	Le projet professionnel de cet adulte reste encore imprécis. Il rencontre des difficultés pour le réaliser « c'est dure à attrapé » tout comme un coq dans une basse-cour. Cependant il est conscient que s'il arrive à atteindre son projet, il sera heureux.
T2.5 Si **vous-même**, vous étiez un **animal,** vous seriez *un* **cygne** *en cage parce que j'aurais l'instinct d'aller du sud vers le nord et vis versa mais ma cage me le permet pas.*	Si, *a priori*, le cygne est signe d'élégance et de lumière pour beaucoup de cultures, ce n'est pas la vision de cet apprenant. D'une part parce qu'il ajoute « en cage » et d'autre part parce que sa réponse montre du pessimisme. Etre en cage pourrait avoir comme opposé être libre. La cage peut désigner aussi bien sa maison, la France, la société.
T2.6 Si **votre vie** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* **chat** *parce qu'elle est belle, gentil et sans prévenir, elle décide qu'elle en a marre des caresses devient directement une sorte de petite Hulk en rage.*	De manière générale, il considère sa vie comme étant belle en l'associant à un chat qui est beau et gentil. Néanmoins il écrit que les individus sont les serviteurs des chats au sens où les personnes doivent s'adapter au changement brutal des chats. Comme la chercheuse a pu le comprendre, sa vie a été semée de plusieurs embûches. C'est pourquoi il se dit être esclave de la vie. Peut-être aimerait-il devenir comme un chat, c'est-à-dire le maître de ses actes.

Tableau #35 : Tableau synoptique des autres réponses

Eléments	**Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)**	**Moteur ou frein pour l'apprentissage ?**
Le projet professionnel : un coq	Difficile à saisir Incertitude	Suivre une formation sans avoir un projet défini n'est pas aisé et peut engendrer une certaine lassitude de la part de l'apprenant. Ne pas avoir de projet professionnel peut donc être un **frein** à l'apprentissage.
La personne elle-même : un cygne en cage	Pessimisme Mal-être	Ce caractère sombre peut avoir des incidences sur la démarche formative, comme toujours se sous-estimer. Dès lors la personnalité morose de cet adulte constitue de nouveau un **frein** dans la formation.
Sa propre vie : un chat	Soumission Esclave	Penser que l'individu est soumis, cela engendre qu'il subit. Il n'est donc pas acteur de ses actes. Ce sentiment peut **freiner** et avoir des répercussions négatives aussi bien dans l'apprentissage que dans la vie quotidienne.

Tableau #36 : Synthèse des réponses

Les attributs de ces trois réponses révèlent que cet adulte est affecté de troubles et qu'il a une perception très négative de la vie. Ceci corrobore les trois premières réponses dans lesquelles il évoquait son mal-être de vivre en France. On peut dire qu'il n'est pas heureux, il vit avec des souffrances comme le manque de son père, le non-aboutissement de son projet professionnel. Pour le montrer, cet apprenant ajoute toujours des qualificatifs dévalorisants aux noms d'animaux, qui de prime abord pourraient sembler agréables.

T2.7 Si **vos études** étaient un **animal** réel ou fictif, *un* ***aigle*** *parce que il chasse sa proie, tout comme lui, ont les observe de loin, chaque situation, avant de décidé de prendre mauvais étage.*	Cet adulte pense que les études devraient être comme un aigle, c'est-à-dire que chaque personne devrait être en mesure de contrôler son parcours scolaire. En lisant ces propos, on a l'impression que cet apprenant n'a pas eu assez de temps pour prendre des décisions par rapport à ses études.
T2.8 Si l'**APP** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***dauphin*** *parce qu'il drole et amusant mais dévore tout, sa cache beaucoup d'intelligence et de l'information.* L'approche de l'auto-évaluation car on se voit avancer contrairement à l'Education. C'est plus efficace.	Par rapport à l'ensemble des réponses, celle-ci apparaît positive puisque cet adulte compare l'APP* à un dauphin drôle et amusant. Cet organisme de formation est donc perçu comme accueillant et agréable. C'est un lieu dans lequel se trouvent de « l'intelligence et de l'information ». De nombreux qualificatifs valorisent ce centre « bien fait, on se voit avancer, plus efficace ».
T2.9 Si **le papier** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***cheval*** *parce qu'avant il était quelquechose de très important mais maintenant de moins en moins. Le cheval a aidé au développement du passé.*	Le papier paraît lui évoquer le passé. Cet adulte utilise le temps de l'imparfait pour argumenter « il était ». Il établit une comparaison avec aujourd'hui « mais maintenant » pour montrer qu'à ses yeux, le papier a moins d'importance dans la société actuelle.
T2.10 Si **l'ordinateur** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un* ***chien guide*** *parce que c'est tellement utile dans des situation différent et te facilite la vie. L'ordinateur est comme un chien qui guide les aveugles.* C'est une technologie. C'est tout ce qui est communication.	Cet apprenant reconnaît à l'ordinateur des valeurs efficaces puisqu'il facilite la vie des personnes et les guide, comme un chien guide les aveugles. Pour lui, l'outil informatique est utile, c'est une technologie qui permet de communiquer.

Tableau #37 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
Les études : un aigle	Manque de souplesse Niveau de langue modeste	Le système éducatif français ne semble pas lui avoir convenu. Son parcours scolaire pourrait être assimilé à un **frein** car il a échoué à ses examens et n'a pas changé d'orientation après son BEP canin.
L'APP* : un dauphin	Lieu amusant Progrès visibles	Percevoir l'APP* comme un lieu favorisant l'apprentissage est un **moteur** dans le parcours formatif. Il reconnaît les bienfaits de la formation continue.
Le papier : un cheval	Ancien A permis le développement	On ne peut pas affirmer à la vue de l'écrit de cet adulte que le papier est un frein mais pour lui, il fait partie des supports de moins en moins utilisés. Le papier paraît ne plus être d'actualité.
L'ordinateur : un chien « guide »	Moyen de communication Facilitateur	L'ordinateur est perçu comme facilitant la vie des gens. C'est un artefact **moteur** de l'apprentissage.

Tableau #38 : Synthèse des quatre dernières réponses

A la vue de ce tableau, on remarque que cet adulte s'est libéré de ses états d'âme pour répondre de façon plus objective à ces questions. Les qualificatifs négatifs ont quasiment paru de ses propos. Il décrit consciemment son parcours scolaire en formation initiale mais aussi celui de la formation continue, qui pour lui, est mieux adapté. La singularité de cet apprenant révèle toutes les tensions qui ont pu être notées dans les différentes réponses du portrait chinois. Ce comportement se fera ressentir lors des fiches de suivi du *Carnet* à compléter et sera mis en avant dans le chapitre suivant au cours de l'interprétation des données.
Même si la première apprenante paraît plus stable et avoir un projet professionnel structuré, elle compare sa vie à quelque chose d'éphémère, tout comme cet adulte, car ils n'arrivent pas à accomplir leurs projets et se sentent désemparés.

5-2-3 Troisième étude cas : apprenant 3

Maty est née au Sénégal. La langue officielle est le français mais la langue parlée est le wolof. Dès l'âge de dix ans, elle est obligée d'arrêter l'école en raison de son asthme. A 15 ans, elle se marie et à 16 ans, elle a une fille. Un an plus tard, elle divorce. Elle retrouve un français et à 22 ans, il décide de l'emmener en France pour soigner son asthme pendant un mois. A 25 ans, elle se marie avec lui. Mais en 1988, cet homme décide de repartir au Sénégal. Là-bas, Maty s'occupe de sa fille. En 1992, elle a une deuxième fille. Revenue en France en 1996, avec sa famille, Maty est vendeuse sur les marchés. Son petit commerce est essentiellement de la maroquinerie. Mais elle doit tout arrêter en 2003 car son mari décide d'aller travailler au Gabon. En 2007, Maty décide de rentrer en France avec ses deux filles car elle s'ennuie. Depuis elle a très peu de contacts avec son mari. Sans travail, elle a décidé de s'inscrire à l'APP* pour améliorer son français. En 2009, la situation se dégrade car son mari demande le divorce, ayant retrouvé une autre femme avec laquelle il a un enfant en bas-âge.

Cette adulte a eu une enfance difficile (malade, arrêt des études). Elle quitte l'environnement socio-économique de sa famille et de son pays, car elle tombe amoureuse d'un homme qui va l'aider à fuir ce contexte. Or après avoir fait de nombreux sacrifices (quitter sa famille, abandonner son travail), elle se rend compte que son mari la trompe. C'est pourquoi, courageuse, elle décide de revenir en France auprès de sa belle-famille pour ses enfants. Ce qui ressort de cette histoire de vie, c'est le côté tenace et battante de Maty car elle a dû affronter toutes ces épreuves seule. Au cours des réponses du portrait chinois qui suit, on constatera que son passé interfère sans cesse et contribue à sa construction actuelle, malgré les freins que celui-ci peut engendrer.

Questions et réponses de l'apprenant	Caractéristiques de l'apprenant
T3.1 Si la **France** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* ***chien*** *parce que c'est un bon compagnon. C'est un pays très bien car tout le monde veut trouver du travail. C'est un rêve pour les étrangers.*	Dans la réponse de cette apprenante, il y a de nombreux qualificatifs positifs « bon, bien », ce qui montre qu'elle apprécie la France. De plus elle assimile la France à un pays où l'on peut trouver facilement du travail. Elle dit que c'est un rêve pour les étrangers.
T3.2 Si **la langue française** était un **animal** réel ou fictif, elle serait ***une chèvre*** *car c'est très intelligent. La langue est belle. On peut pas dire que c'est facile mais ça va. C'est dur à élever comme la langue.*	C'est un animal qu'elle apprécie car elle a grandi avec. De plus, elle trouve que c'est une bête intelligente car elle la suivait partout. Dès lors associer la langue française à une chèvre est très flatteur pour cette apprenante. Sa réponse est alors chargée émotionnellement, elle est nostalgique. Elle reconnaît que même si la langue est belle, elle n'est pas évidente à apprendre ; d'où l'emploi de la comparaison, « c'est dur à élever comme la langue » pour montrer la difficulté à étudier.
T3.3 Si **votre pays d'origine** était un **animal** rée ou fictif, il serait ***un cheval*** *car on peut l'utiliser pour transporter les marchandises et travailler la terre. C'est un pays où l'on peut faire plein de chose comme cultiver.*	Elle compare son pays d'origine à un cheval car c'est l'animal qui contribue à travailler la terre. Ce pays en voie de développement ne connaît pas encore les technologies agricoles. Elle dit que c'est un pays dans lequel il y a plein de choses à faire, mais elle cite essentiellement la culture (« cultiver ») d'où l'importance de cette activité.

Tableau #39 : tableau synoptique des trois premières réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
La France : un chien	Idyllique pour les étrangers Terre où il y a du travail	Avoir une vision rêveuse de la France encourage cette apprenante dans ses démarches. C'est le **moteur** pour réussir.
La langue française : une chèvre	Jolie Difficile	Malgré la complexité de la langue française, cette adulte s'investit. Par ailleurs, le fait de la trouver belle la motive (**moteur**) pour apprendre.
Son pays d'origine : un cheval	Importance de l'agriculture En voie de développement	

Tableau #40 : Synthèse des trois premières réponses

La première apprenante et celle-ci considèrent la langue française comme belle. Mais les réponses des trois premiers adultes indiquent qu'elle est difficile à apprendre et qu'il est nécessaire de travailler pour atteindre un niveau de langue correct. Tout comme la première adulte, elle associe son pays d'origine à un animal qui reflète objectivement ce pays mais sans préciser si elle le préfère à la France, contrairement au deuxième apprenant qui évoque sa fierté d'être anglais. Cependant Maty semble citer des animaux qui lui rappellent le Sénégal. Enfin l'ensemble de ses propos ne désignent aucun obstacle à l'apprentissage. Au contraire, ils sont plutôt encourageants.

T3.4 Si **votre projet professionnel** était un **animal** réel ou fictif, il *serait* ***un chameau*** *car il transporte beaucoup de choses. Il peut rester sans boire et sans manger pendant longtemps ? C'est comme mon projet, ça aboutit pas. C'est compliqué.*	Quand cette adulte dit que le chameau « transporte beaucoup de choses », cela signifie implicitement que Maty a aussi plein de choses en tête mais qu'elle ne peut pas réaliser « ça aboutit pas ». La phrase « c'est compliqué » montre bien qu'elle rencontre des obstacles qui nuisent à l'aboutissement de ses souhaits.
T3.5 Si **vous-même**, vous étiez un **animal,** vous seriez ***un chat*** *car les chats sont très tendres. Je suis gentille et tendre avec mes enfants.*	Contrairement au deuxième adulte qui considère le chat comme infligeant à ses maîtres une certaine servitude (cf. T2.6), cette apprenante reconnaît à cet animal son côté affectif. Elle se voit comme une mère tendre pour ses enfants.
T3.6 Si **votre vie** était un **animal** réel ou fictif, elle serait ***un serpent*** *elle est négative car je ne fais pas toujours ce que je veux. Ici, c'est* ***un serpent*** *car je n'aime pas, il mord.*	Actuellement, étant à la recherche d'emploi, elle voit la vie plutôt négativement et l'associe ainsi à un serpent qui « mord ». Elle dit clairement qu'elle n'aime pas la vie « ici », en France car elle rencontre de nombreuses difficultés. Ces propos donnent l'impression qu'elle a perdu confiance en elle.

Tableau #41 : Tableau synoptique des autres réponses

Eléments	**Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)**	**Moteur ou frein pour l'apprentissage ?**
Son projet professionnel : un chameau	Précis Difficile à atteindre	Même si cette adulte fournit de nombreux efforts pour améliorer son niveau de langue, son Projet professionnel reste difficile à réaliser. Cet acharnement la motive pour réussir. (**moteur**)
La personne elle-même : un chat	Douce Affective	Son côté généreux et affectif favorise les contacts qu'elle peut entretenir avec ses amis à l'APP*. Ce trait de caractère la conduit à aider les autres en cours. (**moteur**)
Sa propre vie : un serpent	Détestable Soumise aux aléas	Le fait de subir des échecs réguliers dans sa vie (divorce, perte de son emploi) peut avoir des incidences négatives sur l'apprentissage comme la démotivation. Cette vision peut être assimilée à un **frein**.

Tableau #42 : Synthèse des réponses

L'objectivité et l'enthousiasme des premières réponses aux questions du portrait commencent à s'amoindrir au cours de celles-ci. Elle évoque les difficultés de la vie. Apparemment les trois adultes ont une vision de leur vie plutôt surprenante au sens où ils relatent davantage les mauvais moments que les bons, certainement parce qu'ils ont plus affaire à des obstacles. On a le sentiment qu'une colère les habite. Ils se battent pour vivre et tenter de réaliser leur projet professionnel. Ils semblent subir tous les trois les soucis du quotidien.

T3.7 Si **vos études** étaient un **animal** réel ou fictif, elles seraient ***un éléphant*** *car je ne pourrais jamais en avoir un, tout comme mes études. J'adorais apprendre mais mes parents m'ont sorti de l'école car j'étais malade. Je regrette.*	Pour faire part de son ressenti par rapport à ses courtes études (jusqu'au CM2) qu'elle a effectuées, cette apprenante les compare à un éléphant qu'elle n'aura jamais, tout comme ses études qu'elle n'a pas pu réaliser. Elle évoque un sentiment de regret.
T3.8 Si l'**APP** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un mouton*** *car je suis à l'aise. C'est convivial, accueillant, doux comme le mouton.* Je peux te tutoyer, c'est plus facile pour parler.	Maty a une vision positive de l'APP* car elle n'utilise que des adjectifs qualificatifs « convivial, accueillant, doux ». Elle ajoute même qu'elle se sent à l'aise dans cet organisme, qu'elle peut tutoyer la coordonnatrice. Il s'agit plus d'un endroit de rencontre que d'un espace formatif selon ses dires car elle n'évoque pas du tout la dimension de l'apprentissage.
T3.9 Si **le papier** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un poisson dans l'eau*** *car ça demande pas beaucoup d'entretien. C'est facile comme le papier. C'est simple à porter.*	L'apprenante ici relève l'aspect pratique du papier « simple à porter ». Si un poisson ne demande pas beaucoup d'entretien, il en est de même pour le papier. Est-ce que cela signifie que l'ordinateur en demande plus ?
T3.10 Si **l'ordinateur** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un pigeon voyageur*** *car il cherche, se rappelle la route. Il met tout dans sa mémoire. Il garde. Il est intelligent.*	Cette adulte lui revêt des fonctions beaucoup plus valorisantes. Tout comme un pigeon voyageur se souvient de la route qu'il doit prendre pour revenir chez lui, l'ordinateur est capable de conserver en mémoire de nombreuses traces. Pour elle, « il est intelligent » car il peut retenir beaucoup de données.

Tableau #43 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
Les études : un éléphant	Regret Nostalgie	Les études constituent un **moteur** pour cette apprenante car le fait de n'avoir pas pu en faire la conduisent à suivre régulièrement les cours de FLE* à l'APP*.
L'APP* : un mouton	Convivial Chaleureux	Comme elle se sent à l'aise dans ce centre de formation, elle apprécie de s'y rendre. Ce sentiment de confort la motive. (**moteur**)
Le papier : un poisson	Pratique Facile à transporter	Cette adulte relève l'aspect pratique du papier (léger, facilement transportable). C'est pourquoi le papier est un support satisfaisant pour cette personne. Il participe à l'apprentissage. (**moteur**)
L'ordinateur : un pigeon voyageur	Intelligent Mémoire	Cette réponse fait écho à celle de l'apprenant T2.10 qui évoquait des aspects positifs de l'outil informatique (guide, outil de communication). Cette apprenante lui reconnait sa capacité mémorielle. Elle met en avant des fonctionnalités, qui pour elle, semblent capitales. (**moteur**)

Tableau #44 : Synthèse des quatre dernières réponses

Seule la première apprenante est satisfaite de son parcours scolaire car elle a réalisé celui dont elle avait envie. Par contre, les deux autres ont dû arrêter pour diverses raisons. L'APP* est perçu par tous comme un lieu agréable, non contraignant. On a l'impression qu'ils éprouvent du plaisir à venir en formation. Si la première adulte ne reconnait aucune plus value de l'ordinateur par rapport au papier, les deux autres valorisent cet outil. Pour résumer les réponses de Maty, seule sa propre vie est un frein pour la formation. Toutes les autres recourent à des qualificatifs qui la motivent pour réussir.

5-2-3 Quatrième étude de cas : apprenant 4

Catarina est née le 17 avril 1973 à Benguela en Angola. La langue officielle de ce pays est le portugais. Elle a effectué l'école primaire dans son village natal. Elle n'a jamais grandi avec ses parents qui lui reprochaient d'avoir un comportement de garçon car elle jouait au ballon. Elle a été élevée par sa grand-mère jusqu'à l'âge de sept ans. Comme sa grand-mère est décédée au cours de ses sept ans, Catarina est partie vivre chez une tante. Arrivée en CM1, elle est forcée de partir chez une cousine car sa tante avait déménagé. En apprenant que Catarina doit redoubler sa sixième, sa cousine, chez qui elle habite, décide de la retirer de l'école. Jusqu'à dix-neuf ans, elle reste à la maison pour faire le ménage, la cuisine et autres tâches. Ses parents ne se sont jamais occupés d'elle. Cette même année, Catarina décide de quitter sa cousine pour aller vivre chez un oncle. Là, elle trouve du travail dans un restaurant en tant que serveuse. Elle rencontre un homme à vingt ans et se marie et a une fille à vingt et un ans. A vingt-six ans, alors qu'elle se sépare de son mari, elle déménage de nouveau à trente-cinq kilomètres de son village natal, chez une amie, pour s'éloigner le plus possible du père de sa fille. Entre-temps, à vingt-cinq ans, son père décède d'alcoolémie. Dans cette nouvelle ville où elle s'installe avec sa fille, elle espère trouver un travail rapidement étant donné que l'entreprise Total venait de s'implanter. Ayant des difficultés à être embauchée chez Total, elle est cuisinière. Elle y rencontre un homme de 59

ans, soit 30 ans de plus qu'elle. Celui-ci étant français, c'est avec lui que Catarina commence à apprendre le français. A 29 ans, elle a une autre fille avec cet homme. Lorsqu'il arrive en retraite, son mari décide de revenir en France, en 2006, à Calais, où toute sa famille se trouve. Pendant un an, Catarina s'occupe essentiellement de la maison, ne sort guère car elle ne côtoie personne. Parallèlement son mari se met à boire et commence à être agressif avec Catarina mais aussi avec ses deux filles. En 2007, elle décide de s'inscrire à l'APP* pour suivre des cours de FLE*. C'était pour elle une manière de « souffler » même si son mari la poursuivait tout le temps afin de s'assurer qu'elle vienne bien en cours. Mais en juillet 2008, ne pouvant plus supporter les violences de son mari, elle demande le divorce. De ce fait, elle eut de nombreuses absences, d'où une progression ralentie dans son parcours de formation.

T4.1 Si la **France** était un animal réel ou fictif, elle serait **un serpent** parce que avant que je vienne en France, on écoute parler, je me dis c'est un pays qui manque de rien, y pas de problème, on voit pas personne demander de l'argent dans la rue, pas de pauvreté, avant je pensais comme ça. Un pays assez riche, que les personnes n'avaient pas de difficulté. Le serpent c'est un animal que j'aime pas car ça me fait peur, ça te trahit. C'est une trahison. Il te mord, il t'envoie du venin, il te fait mourir lentement. En France, c'est un peu comme ça, je suis fatiguée.	Avant de venir y habiter, l'adulte associait la France à une panthère noire. Ce pays lui paraissait inaccessible « rare, rêver ». Elle le voyait comme un endroit idyllique, sans problèmes. Dans ses propos, la France rime avec richesse « pas de pauvreté, manque de rien assez riche ». La représentation qu'elle a de la France actuellement est médiocre car elle la compare à un serpent. Comparer la France à un serpent prouve qu'elle n'aime pas ce pays puisqu'elle n'aime pas cet animal. Dans ses paroles, la souffrance est implicitement évoquée car elle dit que la France « la fait mourir lentement ». « Je suis fatiguée » montre son état de lassitude.
T4.2 Si la **langue française** était un animal réel ou fictif, elle serait **une fourmi** parce que c'est un animal intelligent, il travaille beaucoup. Je suis comme la fourmi, je dois travailler, m'appliquer. Par exemple, je m'exprime mieux qu'avant. Je fais des progrès. Ca fait depuis 2007 que je pratique la langue française. Je la trouve un peu difficile parce que il y a beaucoup de verbes, même la grammaire mais je vois que si on s'applique on arrive à avancer. La fourmi, c'est une bête qui travaille beaucoup.	Selon ses propos, l'apprenante considère la langue française comme difficile à apprendre. L'apprentissage lui demande des efforts. L'emploi du verbe « devoir » montre qu'elle n'a pas le choix, si elle veut réussir, elle doit travailler. Cette adulte constate qu'elle fait des progrès en se référant à ce qu'elle savait faire avant « mieux qu'avant ». Pour elle, seul le travail permet la progression « si on s'applique on arrive à avancer ».
T4.3 Si ton **pays d'origine** était un animal réel ou fictif, il serait **un chat** parce que c'est un animal gentil, tout le monde fait ce qu'il veut, c'est un pays riche. Chacun vient, sort ce qu'il veut et part. Le chat, il est calme, il peut faire ce qu'il veut. Ca représente bien l'Angola. Ca, ça pourrait être **un scorpion** parce que c'est un animal dangereux, qui peut te pique tout le poison va dans ton corps. Mais je regrette pas ce pays car le pays est riche mais pas les gens, y a beaucoup de difficulté. Mais j'aimerais y retourner. Je préfère l'Angola car déjà tout ma famille est là-bas. Ici je n'ai pas de famille, j'ai des amis tout ça mais ce n'est pas pareil. Parce que quand tu as un problème, la famille est à côté, qui peut t'aider. Si j'avais été en Angola, jamais j'aurais passé par où je passe là, même pour ma fille. On vit en famille. Quand tu as un problème, la famille vient et te dit tu fais ça. Ici, je vois la famille de mon mari, y a des frères et sœurs que je ne connais pas. Pas un coup de fil, rien. C'est particulier. Si tu as l'argent, si tu donnes l'argent oui, ça va. Pas un coup de fil, rien. C'est particulier.	Contrairement à la France qu'elle compare à un serpent (cf. T4.1) car elle n'aime plus ce pays à cause de toutes les difficultés qu'elle rencontre, elle associe son pays natal à un animal beaucoup plus gentil, un chat. *A priori*, cette association laisse prétendre qu'elle a la nostalgie de son pays. En lisant le début de la réponse à cette question, on a l'impression que cette adulte admirait son pays grâce à la comparaison du chat. Mais cette idée semble fausse car cette apprenante revient sur ces propos en associant cette fois-ci son pays d'origine à un scorpion, à un « animal dangereux ». Elle dénonce également le fait que la richesse ne soit pas mieux partagée. L'emploi du « mais » rompt avec ce qui vient d'être évoqué. Il implique une opposition. En effet, même si cette adulte est consciente des problèmes en Angola, elle aimerait y retourner. L'attachement pour sa famille est capital. Pour elle, les amis ne remplacent pas la famille. Elle insiste en livrant que les dures épreuves qu'elle doit surmonter jamais elle ne les aurait eues en Angola grâce au soutien de sa famille.

Tableau #45 : Tableau synoptique des trois premières réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
La France : une panthère noire un serpent	Manque de rien Douleur	En raison de tous les obstacles qu'elle doit surmonter (divorce, problèmes avec sa fille, sans emploi), cette adulte a une vision très péjorative de la France. Ce sentiment induit un **frein** à l'apprentissage car elle n'est pas sereine.
La langue française : une fourmi	Intelligente Difficile	La ténacité de cette adulte favorise sa motivation pour apprendre. Malgré la difficulté de la langue française, elle se donne les moyens pour réussir. (**moteur**)
Le pays d'origine : un chat un scorpion	Nostalgie Guerre	Même si des conflits socio-économiques règnent dans son pays natal, cette apprenante regrette l'union de sa famille. Ce manque l'a conduite à tout mettre en œuvre pour réussir dans ses démarches administratives, formatives ... (**moteur**)

Tableau #46 : Synthèse des trois premières réponses

Cette apprenante cite souvent deux noms d'animaux car elle fait la comparaison entre avant et après. Quand elle était encore en Angola, elle percevait la France comme un pays riche, ne manquant de rien. Or après quelques années passées dans ce pays, elle a une vision radicalement péjorative au sens où elle doit affronter chaque jour les difficultés de la vie. Il en est de même pour son pays natal pour lequel elle éprouve de la nostalgie car toute sa famille s'y trouve mais auquel elle reproche de ne pas être plus strict. Pour parler des aspects négatifs, Catarina n"hésite pas à utiliser des noms d'animaux dangereux comme le serpent ou le scorpion. On a l'impression qu'elle veut être certaine que son interlocuteur saisisse correctement l'importance de ce qu'elle ressent et vit. Par rapport aux trois autres apprenants, elle développe beaucoup plus ses réponses, comme si elle avait envie de tout raconter en peu de temps. Par contre, on peut avancer que tous les apprenants considèrent la langue française comme difficile à apprendre.

T4.4 Si ton **projet professionnel** était un animal réel ou fictif, il serait ***un flamand rose***, *parce que c'est animal très beau. j'étais passionnée par eux en Afrique, ça me fait rêver.* Je voulais être esthéticienne. Cet animal, c'est la beauté.	Elle associe son projet professionnel à un flamant rose car elle le trouve beau. Cet animal la fait rêver tout comme son projet puisque ne pouvant le réaliser complètement, elle le met à profit sur des amis. Elle est attirée par la beauté de ce métier. Pour l'instant, elle est dans la phase du rêve « ça me fait rêver ».
T4.5 Si **vous** étiez un animal réel ou fictif, vous seriez ***un lion***, *parce que était un animal féros et fort et que les autres animaux respecte. J'aimerais être comme lui mais je ne le suis pas autant.* Je ne me laisse pas faire.	Cette réponse ne correspond pas entièrement à la question car cette adulte répond plutôt ce qu'elle souhaiterait être et non ce qu'elle est réellement. Pour elle, le lion incarne la force. Elle aimerait avoir cette qualité pour affronter les difficultés de la vie mais elle ne l'a pas totalement.
T4.6 Si ta **vie** était un animal réel ou fictif, elle serait ***un tigre*** *car elle est pas facile, pas heureuse. Le tigre est un animal méchant car on lui fait du mal comme le quotidien.*	L'adulte avoue clairement qu'elle n'est pas heureuse. Elle dit même que le tigre est un animal méchant car les gens lui font du mal. Son histoire de vie l'a montré (non élevée par ses parents, battue par son mari...)

Tableau #47 : Tableau synoptique des autres réponses

Eléments	**Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la pensée de l'apprenant)**	**Moteur ou frein pour l'apprentissage ?**
Le projet professionnel : un flamant rose	Rêve Bien défini	Son rêve lui permet de garder espoir. (**moteur**)
La personne elle-même : un lion	Force de caractère	Cette adulte aimerait être aussi féroce qu'un lion pour affronter tous les obstacles. Sa capacité à rester optimiste face aux problèmes de la vie lui évite de sombrer. (**moteur**)
Sa propre vie : un tigre	Douleur Soumise	Toutes les étapes douloureuses qu'elle a connues lui font percevoir la vie comme un fardeau lourd à porter. Cette personne subit la vie. Cette vision est un **frein** au développement de Catarina.

Tableau #48 : Synthèse des autres réponses

Pour cette apprenante, son projet professionnel la fait rêver. Tout comme les autres adultes, elle a un Projet mais il n'a pas encore pu aboutir. Cependant elle se donne les moyens pour y parvenir. Par contre, pour se caractériser et définir sa vie, elle nomme deux animaux qui incarnent la force dans la jungle. Elle aimerait avoir ce pouvoir mais sa situation ne lui permet pas d'avoir ce poids (papiers non régularisés, par exemple). Elle insiste fortement sur ce que le quotidien lui fait subir. Malgré toutes ces souffrances, elle essaie de garder le moral. Dans ses réponses, une force intérieure se dégage. Contrairement aux autres adultes, c'est la seule qui vit un lourd poids psychologique à la fois passé et présent. De plus elle est seule en France, elle n'a pas de famille pour la soutenir et l'accompagner dans diverses démarches. Il y a comme un signe d'appel à l'aide. Le passé de cette apprenante a donc des incidences sur son présent.

T4.7 Si tes **études** étaient un animal réel ou fictif, elles seraient ***un dinosaure*** parce qu'il a vécu y a très longtemps comme mes études. J'ai fait jusqu'à la sixième. Après tu dois trouver quelque chose. J'ai pas eu le temps de choisir un métier. J'étais très actif mais ma mère faisait pas attention. C'est pas que ma mère n'avait pas d'éducation mais elle, je sais pas, pour elle il fallait que ses enfants ont une bonne santé mais qu'ils vont à l'école ou pas, je ne sais pas pourquoi. Mon père il buvait beaucoup et après c'était une catastrophe. Il est mort quand j'avais 24 ans. Ma mère lui tapait dessus. J'aimais bien mon père, il avait un vélo, il travaillait dans une usine qui faisait tout ça et l'usine elle payait pour faire la fête aux enfants. Il m'emmenait en vélo pour chercher des cadeaux à l'usine. Je l'aimais bien. J'aimais l'école. Je regrette car je voulais faire coiffeuse.	Cette comparaison est riche car les dinosaures ont existé il y a fort longtemps ce qui implique que le souvenir que cette adulte a de ses études est très loin dans le temps. Cette apprenante a suivi une scolarité jusqu'en 6° puis elle a dû arrêter pour aider sa cousine dans les tâches ménagères. Puis elle dresse rapidement le portrait de ses parents : selon ses dires, ils attachaient plus d'importance à la santé qu'à l'éducation. Elle semble avoir du mal à comprendre le comportement de sa mère puisqu'à deux reprises, elle emploie l'expression « je sais pas ». Elle évoque par ailleurs la souffrance d'un père alcoolique « c'était une catastrophe ». Cependant elle éprouve de l'affection pour lui « j'aimais bien » car elle se souvient qu'il la gâtait. Cette apprenante termine son développement sur un profond regret de ne pas avoir fait des études car son rêve de devenir coiffeuse n'a toujours pas pu se réaliser à ce jour.
T4.8 Si l'**APP*** était un animal réel ou fictif, il serait ***un chien*** car il est gentil, ici y a de la gentillesse, vous êtes tout le temps là, même pour les problèmes de notre vie. Oui, vous êtes pas obligés de les écouter. Un chien, c'est un ami. A l'APP* je me sens bien. Par exemple, avec toi je parle tout et n'importe quoi avec toi. C'est pour ça. Je viens ici pour étudier, ça me fait du bien, ça m'ouvre beaucoup de choses. Quand j'étais à l'école, y a des choses qui me revient, comme la grammaire, y a des choses que je me rappelais plus car y a longtemps que j'ai pas été à l'école. Et je me souviens.	Ce qui ressort de ces propos, c'est la gentillesse que cette adulte ressent et recherche au sein de l'APP*. Elle considère ce centre de formation comme un ami à qui elle peut se confier. Catarina emploie le tutoiement car elle est à l'aise pour échanger. Cette adulte est heureuse de venir à l'APP*, c'est une sorte d'échappatoire. Comme elle n'a pas suivi une longue scolarité, elle a peu de souvenirs, mais ses propos font ressortir une certaine nostalgie.
T4.9 Si le **papier** était un animal réel ou fictif, il serait ***une abeille*** parce que j'aime bien travailler avec du papier. On le porte avec nous dans le sac. C'est quelque chose de pratique. L'abeille, son travail elle prend la fleur, elle sort quelque chose et parfois elle mélange les deux fleurs et quand ça pousse, c'est des fleurs différentes. J'écris pas beaucoup. Je prends des notes, comme rendez-vous. Pour pas oublier.	Tout comme une abeille transporte le pollen de fleur en fleur, cette adulte considère qu'il est facile de transporter du papier. Cette réflexion fait écho à celle de l'apprenante T3.9 qui écrit la même chose. Enfin elle termine en reconnaissant qu'elle n'écrit pas souvent mais à chaque fois qu'elle fait, c'est pour se souvenir.
T4.10 Si l'**ordinateur** était un animal réel ou fictif, il serait ***un éléphant*** parce que c'est un animal très intelligent, extraordinaire, quelque chose de constructif, il le donne tout de suite. Tout le monde dit que l'éléphant a une bonne mémoire. Je l'utilise pour envoyer des messages. La famille qui vit loin, je l'utilise beaucoup, j'aime bien. Je préfère le papier car quand on écrit sur MSN, on écrit pas correctement. Avec un papier, tu écris mieux.	Pour elle, l'ordinateur est quelque chose de constructif. Cet artefact lui permet de pouvoir communiquer avec sa famille. Même si elle reconnaît des points positifs dans l'outil informatique comme avoir de la mémoire, elle précise qu'en utilisant certains moyens synchrones de communication, l'écriture est négligée.

Tableau #49 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenant)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
Les études : un dinosaure	Lointain Nostalgie	Cette adulte regrette de n'avoir pas pu étudier normalement. En évoquant quelques caractéristiques de ses parents, elle donne le sentiment qu'elle les rend un peu responsables de cet échec car ils ne lui avaient pas apporté le soutien qu'elle espérait. En reprenant les cours de FLE, elle se donne une seconde chance. (**moteur**)
L'APP* : un chien	Partage Sérénité	Elle perçoit l'APP* comme un lieu dans lequel elle peut échanger ce qu'elle vit au quotidien. C'est un espace où les gens font attention à elle, où ils l'écoutent. Elle s'y sent à l'aise. (**moteur**)
Le papier : une abeille	Pratique Trace	En plus de son côté pratique, le papier permet de conserver des traces. Il lui est indispensable pour se souvenir de ce qu'elle a à effectuer. (**moteur**)
L'ordinateur : un éléphant	Intelligent Mémoire	Pour cette apprenante, l'outil informatique a plusieurs qualités : il est intelligent, c'est une source de données et il lui permet de communiquer avec sa famille. Cependant elle reconnait qu'elle néglige l'écriture avec ces moyens de communication. (**moteur**)

Tableau #50 : Synthèse des quatre dernières réponses

L'ensemble de ces attributs semblent résonner en partie avec les réponses des autres apprenants. Cette apprenante est lucide par rapport à son parcours scolaire. Seule la première apprenante a pu réaliser un parcours satisfaisant à ses yeux. Tous les autres se sont retrouvés confrontés à des échecs. Si les premières réponses de cette adulte sont porteuses d'un vécu douloureux, celles-ci le sont moins car ce sont des questions plus générales. Ainsi ces quatre analogies engendrent des réponses favorisant l'apprentissage. L'APP* est alors perçu par tous les adultes comme un lieu accueillant, permettant des échanges gratifiants. Par ailleurs, même si les apprenants préfèrent l'ordinateur au papier, (sauf pour la première personne), ils lui reconnaissent des valeurs importantes, comme le fait qu'il conserve des traces.

5-2-5 Cinquième étude de cas : apprenant 5

Fatoumata est née au Sénégal. Sa langue natale est le wolof. A trois ans, elle est partie au Zaïre avec ses parents pour une période de huit ans. Puis, il y eu la guerre à Brazzaville. Son père décéda en 1999 à la suite d'une méningite. Fatoumata est allée à l'école jusqu'en 5°. C'est à ce moment-là qu'elle commença à apprendre le français. Puis elle décida de partir en école de coiffure. Mais sa mère ne pouvant plus payer la formation, elle dût tout arrêter. Puis son oncle l'initia à la vente au noir de plaqué-or. La même année, elle rencontra son futur mari français qui était âgé de 16 ans de plus qu'elle. Pendant deux ans, elle ne communiquait avec lui que par téléphone car il était reparti en France. En 2005, ils se marièrent au Sénégal. En 2007, son mari lui proposa de faire des papiers pour pouvoir vivre en France. Arrivée à Calais, elle décida de s'inscrire à l'APP* pour y suivre des cours de FLE*. Fatoumata me confie : « ça me gêne car ça me dérange que mon mari me mette de l'argent sur un compte. Pour l'instant j'ai aucun choix, j'aimerais bien travailler. En plus je ressens le racisme ». Je ne veux pas tout mettre sur le dos de mon mari car il m'aide à construire mon avenir. Voilà c'est ça ma vie pour l'instant ».

La lecture de cette autobiographie donne l'impression que cette adulte subit la vie, comme les autres apprenants « aucun choix ».

Questions et réponses de l'apprenant	Caractéristiques de l'apprenant
T5.1 Si la **France** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* **cheval** *parce que c'est un pays qui aime se produire des choses toute seule.* Ce qui me plait en France, c'est qu'ils sont légalistes avant tout. Ils respectent leurs lois.	Dans sa réponse, l'apprenante met en avant le côté économique de la France « elle produit des choses », ce qui peut signifier implicitement que ce n'est pas le cas du Sénégal. « Toute seule » montre que la France n'a pas forcément besoin d'aide des autres pays pour produire, voire subvenir à l'ensemble de sa population. Cette réponse fait écho à celle de l'apprenante T2 qui dit qu'avec le cheval « on peut l'utiliser pour transporter les marchandises et travailler la terre ». Apparemment le cheval est alors perçu comme l'animal qui participe aux cultures, donc qui permet de nourrir la population. Cette apprenante T5 dit que la France est un pays légaliste et cela lui plaît. Elle utilise le pronom possessif « leurs » ce qui montre qu'elle voit la France avec un regard extérieur, elle ne se sent pas incluse dans la population française sinon elle aurait eu recours au pronom possessif « nos » pour marquer son appartenance.
T5.2 Si **la langue française** était un **animal** réel ou fictif, elle serait ***un pigeon voyageur*** *car C'est une langue très connue, comme un pigeon voyageur partout dans le monde parce que je me dis français, c'est une langue très connue.* C'est une langue que j'aime bien moi. C'est pour ça je fais des efforts pour l'apprendre.	Cette apprenante reconnait dans la langue française son caractère universel « connue dans le monde entier ». Pour cette adulte, la langue française revêt un aspect migrateur car, selon ses dires, où que nous nous trouvions, quelqu'un parle français pour « guider les autres ». Dans cette phrase, l'apprenante insiste sur le sentiment affectif qu'elle porte à la langue française à travers le pronom personnel « je » et le pronom « moi ». Le terme « efforts » montre que cette adulte s'investit dans l'apprentissage du FLE* car elle apprécie cette langue.
T5.3 Si **votre pays d'origine** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un lion*** *car il se débrouille seul, comme les sénégalais, même s'il n'a pas de travail, il sait se débrouiller.* Pour moi, les sénégalais sont débrouillards de tout. Par rapport ici en France vous vous avez beaucoup de moyens mais pour aider quelqu'un volontiers quand même c'est plus difficile car il calcule tout le temps. Parce que au Sénégal, ils n'ont pas beaucoup d'argent mais ils savent s'aider.	En lisant les commentaires de cette apprenante, on se rend compte qu'elle apprécie énormément son pays natal : le lexique utilisé vante les mérites des sénégalais « sait se débrouiller, sont débrouillards, savent s'aider ». L'aspect nourricier est un facteur essentiel pour elle et apparemment pour l'ensemble des Sénégalais. Pour elle, l'entraide est beaucoup moins courante en France et de plus ce n'est pas l'argent qui favorise la générosité. Cette apprenante perçoit les français comme vivant aisément « beaucoup de moyens » et étant très près de leur argent « il calcule tout le temps ». Mais elle n'adhère pas à cette forme d'individualisme. Cette réponse fait écho à la première lorsqu'elle évoque le côté économique de la France, donc de sa richesse.

Tableau #51 : Tableau synoptique des trois premières réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenante)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
La France : un cheval	Productivité Indépendante Respectueuse des lois	Même si elle a le sentiment de ne pas se sentir chez elle, cette apprenante valorise la France. Cette vision la motive pour s'intégrer plus facilement. (**moteur**)
La langue française : un pigeon voyageur	Connue mondialement Difficile Appréciée « aimer »	Cette adulte pense que le français est connu à travers le monde. C'est pourquoi malgré la difficulté de la langue française, elle fournit des efforts pour l'apprendre. De plus, comme elle la trouve jolie, ce facteur favorise l'apprentissage. (**moteur**)
Le Sénégal : un lion	Pays roi Entraide Généreux	Les valeurs qu'elle émet pour la France, sont totalement différentes de celles du Sénégal. D'un côté il s'agit de la richesse économique, et de l'autre, il s'agit plus de la générosité. Cette perception l'encourage à avancer dans la vie. (**moteur**)

Tableau #52 : Synthèse des trois premières réponses

Toutes les réponses de cette apprenante reflètent son caractère agréable. A priori, elle n'aime pas la discorde et a un abord nonchalant à l'APP*.
La perception positive qu'a l'adulte de la langue française semble en adéquation avec la réalité au sens où cette langue est la langue officielle de ces deux pays : France et Sénégal. Cette apprenante a « grandi » avec celle-ci, elle ne lui est donc pas inconnue. Le paradoxe apparent est que cette apprenante n'ait pas un meilleur niveau de langue. En effet, même si le dialecte restait la langue de la famille, cette adulte a suivi parallèlement un enseignement en français jusqu'à l'âge de 13 ans. On peut se demander si cela est dû au bilinguisme que cette personne a subi ? Il est à rappeler que « la langue première (le Wolof ici) est étroitement associée à l'identité sociale et personnelle du sujet » (Porquier et Py, 2008 : 27)[278].
Cette adulte vante la production que la France réalise, seule, et la reconnaissance mondiale de la langue. Par contre, elle perçoit les Français comme étant moins portés à l'entre-aide contrairement aux Sénégalais qui savent faire profiter de leur générosité. Cette réponse fait écho à celle de l'apprenante T3.
A la vue de ce tableau synoptique, on constate que des noms d'animaux cités par les autres personnes reviennent ici mais n'ont pas toujours la même signification.

[278] Porquier, R. et Py, B. (2008). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier, Collection Essais CREDIF. p.27.

T5.4 Si **votre projet professionnel** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un chat*** *car il est très gentil, débrouillard. mon vrai véritable projet, moi c'est coiffure j'aimerais bien faire.* Parce que je me dis un chat, il n'a pas beaucoup besoin qu'on le protège beaucoup, parce que un chat, tu le laisses tout seul, il est dehors, il se débrouille tout seul. Après il rentre à sa maison, tranquillement, oui. C'est pas fatiguant. Pour moi, mon projet professionnel, c'est la coiffure, tu me donnes une tête, tout de suite je peux trouver ce que je peux faire. Je peux me débrouiller toute seule. Un chat, je sais qu'il est trop gentil, j'aime bien les chats tout comme la coiffure.	Cette apprenante a un projet bien défini, devenir coiffeuse. L'emploi du conditionnel présent « j'aimerais » montre que son projet professionnel reste un souhait. Le ton utilisé est affirmatif. Une conviction soutenue émerge dans sa réponse : « tu me donnes une tête, tout de suite je peux trouver ce que je peux faire ». Elle est certaine de son projet. Pour le moment, le projet de cette personne n'a pas pu aboutir. La première raison date de son adolescence où elle avait commencé une école de coiffure, juste après sa 5°, mais où elle dut arrêter très rapidement car sa mère ne pouvait plus payer la formation. La seconde se situe dans le présent : cette apprenante a essayé de passer les tests d'entrée en coiffure, au CFA de Calais, en 2008, mais elle a échoué à cause de son niveau modeste de langue. L'association du chat à un animal « gentil et débrouillard », donne l'impression que l'apprenante se voit ainsi et qu'elle a une estime de soi plutôt positive, car elle se considère comme gentille et indépendante.
T5.5 Si **vous-mêmes,** vous étiez un **animal** réel ou fictif, vous seriez ***une vache*** *car elle peut être partout. une vache car moi, je peux être avec tout le monde. oui, parce que les vaches, ils ont chacun leur caractère mais ils vivent ensemble.* Dans le champ, ils sont ensemble. Moi, mon caractère, je le définis comme une vache car il suffit de savoir ton caractère et je peux mettre un petit barrage qu'on se touche pas, pour que les deux caractères se touchent pas. Par exemple, s'y a quelqu'un je connais son caractère et il soupe au lait, par exemple, il y a certaines conversations qu'on aura pas parce que je sais m'adapter. j'essaie de suivre comme vous vivez. Oui, je regrette un petit peu car moi au Sénégal, je avais dit la fois dernière, je travaille au noir. Ca n'existe qu'au Sénégal par rapport à ici ça n'existe. C'est ça qui m'a manqué un peu. Car là-bas j'essayais de gagner ma vie entre deux, mais ici je ne peux pas le faire.	Cette apprenante se perçoit comme étant très adaptable. Même si les vaches sont différentes « chacun leur caractère », elles peuvent vivre ensemble. Cette adulte affirme pouvoir côtoyer n'importe qui dès l'instant où elle arrive à mettre « un petit barrage » entre elle et les autres de façon à éviter les conflits. Elle argumente en citant même un exemple concret. Elle évoque également qu'elle met tout en œuvre pour s'adapter à la culture française « j'essaie de suivre comme vous vivez ». Dans ces propos, on remarque un paradoxe car plus haut elle avait affirmé que ce qui lui plaisait en France, c'était le respect des règles. Mais ici, elle revient sur cette opinion en disant qu'elle regrette le travail au noir car c'est ce qui lui permettait de gagner un peu sa vie.

T5.6 Si **votre vie** était un **animal** réel ou fictif, elle serait ***une fourmi*** *car moi, je suis quelqu'un qui save s'organiser ses choses toute seule, prendre les choses.* Parce que fourmi c'est une petite bête qui fait son nid. Tu vois, elle prend des petites choses, elle les met dans son nid jusqu'à qui fasse ce qu'il voulait faire. J'aime bien donner. Moi tout ce que j'ai, je le partage surtout à ma famille. Mon premier projet, si je n'étais pas encore mariée, si j'avais du travail, je me dis pour ouvrir une grosse boutique et pour pouvoir aider ma famille. Je suis pas très généreuse mais quand même oui. Je suis trop proche de ma famille, on s'aime bien. J'ai eu des moments négatifs. Le moment le plus négatif c'est ma famille qui n'aimait pas toujours mon mari. C'est des moments qui étaient le plus dur pour moi que j'oublierai jamais. Y a des mots qui restent toujours. Quand tu dis certains mots méchants, on peut pardonner mais pas oublier. C'est des moments les plus difficiles à moi. Moi, j'aime pas les singes, je trouve, c'est trop sauvage. Ma famille est comme ça. Maintenant ça va, car ils savent que j'ai mon caractère et ils savent ce que je veux. Donc s'ils veulent pas retourner, c'est pas moi qui va retourner car moi je suis comme ça, si je laisse, je laisse. Nous on a une grande famille, ils sont ici en France et partout. C'est la première personne qui épouse volontiers un blanc, ça a fait du mal car on accepte pas dans notre race, ethnie que je suis. Nous c'est entre nous. Y a des ethnies que j'ai pas le droit que ça m'arrive. Mais ils ont tous retourné vers moi, il y a deux ans, car s'ils savaient pas retourné, c'est pas moi qui va retourner. Je me suis mariée, il y a 4 ans. Le singe est sauvage, il fait qu'à sa tête. Tout le monde va le suivre. C'est pas ça. Je suis fière de ma vie car je sais me débrouiller toute seule. J'ai toujours pu essayer de faire des choses pour y arriver. Je viens d'avoir mon code, c'était pas facile. Je l'ai eu la deuxième fois et là je passe la conduite. Tout ce qui est pratique, je suis brillante, je l'attendais pas à ce que code est aussi difficile.	Comme la fourmi, de Jean de la Fontaine, qui a travaillé pour subsister pendant l'hiver, cette apprenante sait s'organiser toute seule. Comme son mari est représentant, il doit s'absenter pendant la semaine. De ce fait, cette adulte essaie de gérer au mieux sa vie au quotidien. Autre saillance de cette réponse, c'est l'idée du nid qui implique l'importance de l'unité familiale. Etant issue d'une famille assez nombreuse (cinq sœurs et deux frères), se retrouver seule n'est pas aisé. Le nid fait penser à la sécurité. La générosité est un autre trait de caractère de cette adulte qui se dégage de cette réponse « j'aime bien donner ». Cependant elle hésite à l'avouer « pas très mais quand même oui ». Dans la seconde partie de sa réponse, elle fait un retour sur son passé et évoque quelques moments douloureux qu'elle rapproche du singe, qui à ses yeux, est un animal sauvage. En disant « j'oublierai jamais », ceci implique le côté rancunier de cette adulte. En comparant sa famille à un singe sauvage, ceci signifie que ses proches n'ont pas une ouverture d'esprit. En lisant ces paroles rapportées, nous pouvons avancer le fait que cette adulte a un fort caractère car elle a osé affronter toute sa famille pour se marier avec un blanc. En utilisant le terme « volontiers » dans l'expression « qui épouse volontiers un blanc », nous nous rendons compte combien il est encore difficile d'imaginer des mariages mixtes pour certaines ethnies. En racontant, elle nous fait partager ses traditions « y a des ethnies que j'ai pas le droit ». Dans ce contexte, cette adulte assimile sa famille à un singe car elle ne leur a pas parlé pendant deux ans. Le rapprochement avec l'idée du nid évoquée précédemment est très présent dans son vocabulaire « famille, mon père, ma mère, demi-frères et sœurs ». Elle nous fait part d'une autre satisfaction, l'obtention de son code de la route. L'adjectif « brillante » montre son degré de joie intense. Elle fait le constat que ce n'était pas aussi simple, donc une méta-réflexion.

Tableau #53 : Tableau synoptique des autres réponses

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenante)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
Son projet professionnel : un chat	Passion Certitude de son choix Difficulté à le voir aboutir	Tout comme l'apprenante T4.4, elle essaie de réaliser son Projet professionnel sur des amis car c'est son rêve. Cette pratique leur donne envie d'avancer et de tout mettre en œuvre pour l'atteindre. (**moteur**)
Elle-même, son caractère : une vache	Sait s'adapter	Cette personne avoue qu'elle est capable de s'adapter aux gens, à l'environnement. Ce trait semble être un atout quand il s'agit de s'intégrer dans un groupe, comme pour suivre les cours de FLE* à l'APP*. Au lieu d'affronter un individu, cette adulte fera preuve de diplomatie selon ses propos. (**moteur**)
Sa vie : une fourmi et un singe	Sait s'adapter Rancunière au sens où elle ne revient pas sur une décision	Deux principaux facteurs, être loin de sa famille et séparée de son mari pendant la semaine, ont conduit cette adulte à apprendre à gérer seule son quotidien. Elle s'est construite elle-même. Savoir s'organiser, se prendre en charge peut alors avoir une influence bénéfique sur les démarches formatives. (**moteur**)

Tableau #54 : Synthèse des autres réponses

Le point commun entre la vache et la fourmi et que le singe n'a pas, c'est le fait qu'elles savent s'adapter et s'organiser pour vivre au mieux dans leur environnement, selon les dires de cette apprenante. Par ailleurs le point commun entre un chat et une vache que le singe et la fourmi n'ont pas, c'est qu'ils sont plus facilement domptables. En effet, un agriculteur dresse ses vaches pour qu'il puisse les traire, qu'elles reviennent quand il les appelle ; tout comme un chat élevé par une même personne. Alors que la fourmi et le singe sont plus sauvages, un peu comme la vie qui est faite d'aléas et de facteurs parfois non maîtrisables. On peut confirmer que pour tous les apprenants, le projet professionnel est en cours de réalisation ou reste encore un rêve par l'emploi du conditionnel présent. Par contre, contrairement aux autres, elle semble être fière et heureuse de sa vie malgré quelques obstacles. Sa perception de la vie est différente. Elle la considère moins douloureuse que les autres apprenants. Même si parfois cette adulte vit certaines formes de racisme, elle se bat pour lutter en essayant de s'adapter au mieux à la culture française. Les trois personnes venant du continent africain (T3, T4 et T5) évoquent toutes la générosité et l'entraide des gens de leur pays d'origine. Ce sont deux qualités qu'elles n'ont apparemment pas retrouvé en France.

T5.7 Si **vos études** étaient un **animal** réel ou fictif, elles seraient ***un perroquet*** *car comme une lettre humaine. Parce que perroquet, il est trop intelligent. Il est comme une lettre humaine parce qu'il essaie de parler et de comprendre ce qu'il dit.* Si tu vis avec, il fera partie de la famille, il va parler, se mettre à parler, il fera partie de ma vie. Non j'ai pas fait de longues études, mais si je l'avais fait, si j'avais continué comme je le voulais, ça ne sera pas pareil. C'est ma faute parce que mes parents ils ont tout fait pour que je continue mes études. J'étais adolescente et j'avais une copine qui avait arrêté ses études et je le suis, c'est comme ça que j'ai arrêté mes études. Ils (perroquets) sont intelligents. Il répète des choses que j'ai dit et moi c'est ça qui m'attire chez le perroquet, c'est un animal comme tout mais quand même il essaie de faire des choses pour me faire comprendre, ce qu'il veut dire.	Elle perçoit les études comme un perroquet car c'est un animal intelligent « essaie de parler et de comprendre ce qu'il dit ». Cette apprenante considère le perroquet comme une personne grâce à l'utilisation de l'adjectif « humaine » et faisant partie intégrante de la famille. Un sentiment de regret ressort de ces propos avec l'emploi de la condition « si j'avais continué, ça ne sera pas pareil ». Deux facteurs sont intervenus dans l'arrêt de ses études : l'un lié à son propre choix « j'avais une copine qui avait arrêté ses études et je le suis » mais elle se sent coupable « c'est ma faute ». Alors que l'autre provient de l'extérieur et l'a livrée lors de son histoire de vie : elle avait commencé une école de coiffure mais sa mère ne pouvant plus payer la formation, elle dut cesser. Avec l'expression « ça ne sera pas pareil », on se rend compte que cette apprenante fait une auto-réflexion sur son parcours à l'école, elle est consciente de ses erreurs.
T5.8 Si l'**APP*** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un chien*** *car il est intelligent. Parce que je me dis que les gens qui sont à l'APP* ils sont intelligents quand même, ils essaient de faire apprendre aux autres.* C'est pour ça que j'ai comparé à un chien car ils ont appris mais ils veulent faire savoir aux autres comment ils peuvent s'en sortir dans la vie. Et comment on pourra nous former nous et comment on pourra améliorer notre vie. Un chien, c'est très intelligent parce que par exemple, y a des policiers qui ont des chiens mais il suffit de les montrer quelque chose, tu les laisses et après ils te le trouvent tout de suite parce que ils ont bon odorat, tu le montres, il le sent tu le fais sentir quelque chose que tu as besoin, et tu l'entraînes après il suffit de le laisser et dès qu'il le trouve, il va te le rapporter. Oui, ça m'apporte beaucoup. Ca m'a fait comprendre beaucoup de choses. Ca m'a fait appris des choses. J'aime bien venir car je trouve c'est très intéressant. On apprend toujours des choses qu'on a jamais appris. Il y a des différentes personnes, des différentes origines, donc tout ça on parle. Je me sens bien. Les cours ici ça m'a beaucoup aidé. Ca a amélioré beaucoup de choses sur moi et je trouve c'est une bonne solution de l'avoir fait. On est toujours en train d'apprendre des choses qu'on a pas pu apprendre dans mon pays. Je fais des progrès en orthographe surtout en écrivant.	Cette adulte se représente l'APP* comme un lieu qui pourrait l'aider à améliorer sa vie « comment ils peuvent s'en sortir dans la vie ». Elle a une perception plutôt très positive de ce centre de formation de par le lexique qu'elle utilise « j'aime bien venir, je me sens bien, ça m'apporte beaucoup ». Elle compare l'APP* à un chien en le qualifiant d'intelligent. Elle argumente sa pensée autour de l'intelligence de cet animal, tout comme pour le perroquet. Elle parle d'entrainement du chien, ce qui peut être similaire pour un être humain qu'on « entraine » (terme qu'on peut utiliser en anglais « training » pour décrire une formation) dans un cours pour l'aider à remédier à ses lacunes. En plus des connaissances qu'elle vient chercher à l'APP*, elle attend également que l'équipe l'oriente dans ses choix extérieurs au parcours formatif « comment ils peuvent s'en sortir dans la vie ». Une autre pertinence émerge de ces propos : cette adulte dit « comment on pourra nous former ». Ceci fait écho à l'origine latine du concept d'information « action de former ». De plus elle précise que les « gens essaient de faire apprendre » et non enseigner. Par ailleurs en évoquant le fait qu'à l'APP, on trouve des personnes de différentes origines, cet aspect rejoint la facilité qu'a cette apprenante de s'adapter « donc tout ça on parle », tout comme les vaches qui sont capables de s'adapter à n'importe quel environnement (Cf. réponse T4-4) En lisant ce paragraphe, on constate qu'elle est fière d'être venue à l'APP* « c'est une bonne solution ». Elle évoque de nouveau le fait qu'elle n'a pas suivi une longue scolarité « pas pu apprendre dans mon pays ». Le concept d'auto-évaluation est présent dans sa dernière phrase « je fais des progrès ».

T5.9 Si **le papier** était un **animal** réel ou fictif, il serait ***un dinosaure*** *car à mon époque on ne l'a pas vu mais ça a laissé des traces, on connait pas cet animau mais il a laissé ses traces.* Une trace, y a un animau qui a laissé des traces, c'est le dinosaure. Le papier représente des preuves. Parce que une fois que c'est écrit, on peut la garder des centaines d'années. Ca s'efface pas. Ca peut prouver quelque chose qu'on avait déjà fait, c'est la seule preuve qu'on pourra prouver. Je préfère quand même plutôt papier à l'ordinateur.	Cette comparaison est pertinente car les dinosaures ont existé il y a fort longtemps (plus de 200 millions d'années) et le papier a été inventé il y a des siècles « Le papier est né en Chine vers la fin du III^{ème} siècle avant l'ère chrétienne, sous le règne de l'empereur Chiuangdi (dynastie des Qin) »[279]. Cette adulte sait se situer dans le temps « à mon époque ». En associant le papier à un dinosaure, cette apprenante a surtout voulu mettre en avant le côté de la trace qui traverse le temps « garder des centaines d'années ». Pour elle, c'est « une preuve qui ne s'efface pas ». Sylvie Leleu-Merviel a évoqué une des fonctions du document, celle de « servir de témoignage, attester d'un fait » en lui donnant comme synonyme « pièce à conviction » (cf. Chapitre 1, section 1-1-4). Les termes de « preuve » et « trace » apparaissent tous deux à trois reprises ce qui montre que c'est une idée forte de son discours. Le papier peut traverser de nombreuses époques « on peut le garder des centaines d'années ».
T5.10 Si **l'ordinateur** était un **animal** réel ou fictif, il serait .... parce que *l'ordinateur, ça fait tout. Je ne fais trop attention à tous les animaux. L'ordinateur, ça peut laisser des traces mais ça dépend de la sauvegarde.* Plutôt je travaille beaucoup sur ordinateur que papier. Parce que c'est facile à servir. L'ordinateur, il suffit de taper un nom, si tu as faux, tu choisis quel mot tu voulais prendre. il a tout. Il a beaucoup de qualités. Moi les qualités que je préfère sur ordinateur, c'est correction en orthographe.	Pour cette analogie, l'apprenante n'a pas réussi à trouver le nom d'un animal. Elle perçoit l'ordinateur comme un artefact capable de tout faire. Le principal avantage qu'elle lui reconnaît, c'est la correction orthographique. En effet, ayant beaucoup de difficultés à l'écrit, cette adulte se sent plus à l'aise avec un ordinateur. Cependant un paradoxe intervient : plus haut, elle dit qu'elle préfère le papier à l'ordinateur, mais ici elle évoque qu'elle « travaille beaucoup sur ordinateur que papier ». Alors est-ce le côté tactile du papier, facile à transporter qui l'attire ?

Tableau #55 : Tableau synoptique des quatre dernières réponses

[279] Histoire du papier. [Accessible en ligne à : cerig.efpg.inpg.fr/dossier/**papier**.../page01.htm]. Consulté en mars 2010.

Eléments	Attributs énoncés (qualificatifs reprenant la parole de l'apprenante)	Moteur ou frein pour l'apprentissage ?
Ses études : un perroquet	Intelligent Nostalgie	Elle est consciente que si elle avait continué ses études au Sénégal, elle aurait pu réaliser son Projet professionnel. Ce sentiment de regret lui donne envie de combler le temps perdu en reprenant les cours de FLE* à l'APP*. (**moteur**)
L'APP : un chien	Lieu agréable On y apprend beaucoup	Cette adulte perçoit l'APP* comme un lieu où les gens viennent apprendre, chercher des connaissances mais aussi un lieu qui permet de trouver des solutions par rapport à la vie quotidienne. Ce centre est vu comme un espace enrichissant. (**moteur**)
Le papier : dinosaure	Ancien Conserve des traces	Même si le papier évoque le temps passé, sa principale qualité est de conserver des preuves et ce durant des années. Ainsi prendre des notes en cours laisse une trace de son parcours formatif. (**moteur**)
L'ordinateur :	Capable de tout	Pour elle, l'outil informatique est moins fiable concernant la conservation de traces écrites. Le seul avantage qu'elle lui trouve, c'est que cet outil l'aide à écrire en faisant moins de fautes orthographiques. Dès lors il lui facilite son apprentissage. (**moteur**)

Tableau #56 : Synthèse des quatre dernières réponses

Pour cette apprenante, le lien qui unit l'univers des études et celui de l'APP*, relève du domaine de l'intelligence. Elle perçoit ces deux animaux, le perroquet et le chien, comme étant intelligents. La différence entre le papier et l'ordinateur est que le papier laisse des preuves indélébiles alors que l'utilisateur d'un ordinateur peut tout perdre si la sauvegarde n'a pas été faite correctement.

Si on devait faire une synthèse reprenant la singularité de cette apprenante, le premier point à évoquer serait sa déception de ne pas avoir du travail. Pour elle, elle vit ce manque comme un fardeau qui l'empêche d'être indépendante. Elle regrette donc ses activités au noir. Par ailleurs, malgré son côté rancunier, elle est fort attachée à sa famille. Elle est nostalgique de son pays natal, surtout pour les valeurs qu'elle lui attribue, comme la générosité des gens. En France, elle ne se sent pas tout-à-fait chez elle, car elle ressent une certaine forme de racisme mais essaie de s'y adapter. Malgré quelques points divergents, le discours de cette adulte reste cohérent.

5-2-6 Bilan : points saillants des études de cas

A la vue de toutes ces réponses, on peut dores et déjà avancer que la méthode du portrait chinois a permis de faire émerger les points saillants de chaque étude de cas en lien avec l'apprentissage. Une réelle image personnelle s'est dégagée de chaque cas. Certains apprenants sont même allés jusqu'à faire des révélations assez intimes.

Dans leur pays d'origine, les apprenants voyaient la France comme un pays qui allait résoudre tous leurs problèmes. C'est pourquoi certains ont cité deux noms d'animaux pour

exprimer leur vision avant leur arrivée en France et après, c'est-à-dire ce qu'ils vivent actuellement. Cette désillusion, auxquels ils ont eu à faire, a des incidences aussi bien sur leur vie personnelle, sociale que formative. La séparation avec leurs proches les affectent tout particulièrement. Contrairement à la première adulte qui ne livre que très peu de faits sur son passé en Russie, tous les autres éprouvent de la nostalgie face à leur pays natal.
Quand on demande à ces adultes comment ils se voient et perçoivent la vie, on a le sentiment que tous subissent le quotidien. Même s'ils se voient comme « gentil, fier », tous évoquent la vie avec souffrance et douleur.

Par contre, à l'unanimité, on constate que, malgré la difficulté d'apprentissage de la langue française, ils la considèrent comme jolie. De ce fait, ils fournissent de nombreux efforts pour atteindre un niveau de langue correct afin de pouvoir réussir dans leur vie professionnelle. Quant à leurs études, tous éprouvent un sentiment de regret face à leurs parcours écourté, sauf la première adulte. Ils perçoivent la formation continue, et plus particulièrement l'APP* comme un espace formatif dans lequel ils pourront essayer de remédier à leurs lacunes. L'apprentissage est envisagé comme indispensable à la réalisation de leur Projet professionnel. Ce constat semble une priorité. Par ailleurs, le fait d'avoir introduit un nouvel artefact, à savoir le *Carnet de suivi*, dans leur démarche formative, a éveillé leur curiosité. Et ils semblent avoir apprécié cette nouvelle méthode de travail. Mais ce constat sera confirmé dans l'interprétation des données au cours du chapitre suivant.

En reprenant l'ensemble des réponses, on remarque que seules les réponses de l'apprenant 2 sont souvent assimilées à un frein, très certainement en raison de son caractère cynique et de son sens de l'autodérision. Les autres réponses des autres apprenants semblent, au contraire, constituer des facteurs d'encouragement, car même si le poids de la vie n'a pas toujours été facile, chaque étape leur a été constructive. Ceci s'avère encore plus vrai pour les trois personnes venant du continent africain qui paraissent avoir partagé des parcours de vie similaires.

Les réponses concernant le papier et l'ordinateur confortent le choix effectué du support « papier-crayon » pour l'apprentissage. Même si les adultes associent le papier à une époque soit révolue, soit ancienne, ils lui attribuent la vertu de conserver des traces. Le papier est donc un support qui permet d'inscrire des éléments communicatifs qui peuvent être lus, modifiés par d'autres personnes. C'est une trace d'action. Le *Carnet de suivi* permet ainsi de participer pleinement au processus informationnel-communicationnel en formation. Qui plus est, comme il n'est pas lourd, il est facile à transporter, selon les dires de certaines personnes. Alors que l'ordinateur est plus perçu comme un moyen d'échanger à distance car tous ces apprenants sont séparés de leur famille. Dans cette expérience, le papier répond à un besoin, celui de favoriser l'apprentissage.

Conclusion

Si la méthode du portrait chinois a permis de révéler la singularité des cinq apprenants, il conviendra, dans le chapitre suivant, de montrer si ces perceptions ont un impact dans la représentation du *Carnet de suivi* et de l'auto-évaluation. Est-ce que les temps passé, présent, futur ont une influence sur le processus d'appropriation des connaissances ?
Le chapitre suivant, intitulé interprétation des données, exposera non pas la pertinence du *Carnet de suivi* mais de quelle manière et sous quelles conditions ce support de médiation joue un rôle dans l'apprentissage.

CHAPITRE 6 : Analyse et interprétation des données

6-1 Démarche pour interpréter des données

La démarche pour l'interprétation des données s'efforce de respecter rigoureusement les indices dans les propos des apprenants pour mieux asseoir une approche scientifique de type qualitative, y compris dans ses aspects éthiques. Lorsque le chercheur passe à la phase d'écriture, des contraintes s'imposent à lui, notamment en qualitatif. Selon Huberman et Miles (Huberman et Miles, 1991), les données qualitatives se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres. Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 29-30)[280] ont regroupé ces contraintes sous forme de six impératifs :

- L'impératif d'enracinement : il doit être possible d'examiner (...) l'expérience communiquée ou l'événement observé (...) en vue d'arriver à une imprégnation significative des données. Comme le terrain d'étude correspond au lieu de travail de la chercheuse, celle-ci est en prise directe avec la complexité de la situation à examiner et peut ainsi plus facilement s'imprégner de la réalité.

- L'impératif d'exhaustivité : le chercheur doit tenir compte (...) de toutes les informations entendues ou observées ainsi que de toutes les réflexions menées. Rien de significatif ne doit être laissé à l'écart : par exemple des échanges informels peuvent donner sens à un phénomène parfois obscur à première vue. Cependant il semble difficile d'épuiser un sujet totalement. On ne peut pas tout traiter d'une part pour le principe et d'autre part par rapport aux objectifs de départ. Le souci d'exhaustivité ne paraît donc pas possible. Cela n'empêche pas, cependant, d'essayer de cadrer un domaine d'étude et de l'examiner systématiquement.

- L'impératif de complétude : le travail d'analyse qualitative ne vise pas uniquement à arriver à une conclusion (...) mais aussi à rapporter, le plus complètement possible selon les objectifs de recherche, le jeu complexe de la pensée, des actions et des interactions sur lesquels se fondent - et par lesquels se livre - l'expérience humaine et sociale. Cet impératif a pour objectif de répondre à la problématique de cette recherche à savoir sous quelles conditions et de quelles manières les processus informationnels-communicationnels créent du sens à travers l'usage accompagné du *Carnet de suivi* dans l'acte formatif ? De nouveau, une nuance est émise par rapport à cet impératif, car selon Morin (Morin, 2005 : 91-93)[281], la complétude n'existe pas en tant que telle. Par ailleurs, cette complétude peut être relative aux outils, aux contraintes de terrain, aux objets, au parcours du chercheur, par exemple.

- L'impératif de justesse : il doit exister une possibilité, pour le chercheur lui-même, (...) de revenir en arrière, de réexaminer les processus observés ou les témoignages livrés, ce, de manière à pouvoir réinterpréter des éléments déjà analysés ; l'idée étant d'en arriver à une analyse la plus juste possible. Grâce aux divers enregistrements (entretiens oraux avec les apprenants) et traces écrites (portrait chinois, fiches de suivi), la démarche effectue des va et vient afin d'éclaircir les hypothèses et pouvoir apporter des solutions par rapport au dysfonctionnement du Centre de ressources de l'APP* de Calais (cf. chapitre 1).

[280] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Collection U, Armand Colin. pp.29-30.
[281] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points / Essais / Editions du Seuil. pp.91-93.

- L'impératif de communicabilité : l'objectif ultime de la recherche est de transmettre des informations et / ou des connaissances nouvelles dans le but notamment de contribuer au renouvellement du regard qu'une collectivité porte sur elle-même. L'objectif de cette thèse est de montrer à l'équipe pédagogique de l'APP* que l'apport du *Carnet de suivi* a permis de changer le comportement formatif des apprenants travaillant en auto-formation au centre de ressources.

- L'impératif de conservation : l'analyse rend obligatoire l'adoption d'un système de classification et d'annotations.

Ce qui relie tous ces impératifs est la problématique de cette recherche à savoir comment les processus informationnels-communicationnels créent du sens grâce à l'usage accompagné du *Carnet de suivi* dans l'acte formatif ?

Si ces impératifs devaient être classés ou hiérarchisés, on commencerait par l'impératif d'enracinement puisqu'il est indispensable que le chercheur fasse corps avec son terrain d'étude pour déceler et comprendre en profondeur les problèmes afin de proposer des solutions. Puis le deuxième impératif serait celui de la communicabilité puisque l'intention de ce travail doctoral est de montrer à l'équipe pédagogique de l'APP* l'intérêt de l'usage du *Carnet* auprès d'adultes en auto-formation en insistant sur le processus de la ZPD*. Ensuite arrivent les impératifs de justesse et de conservation, car ayant mené cette expérience sur plusieurs mois, les hypothèses ont pu être construites en fonction des observations. Les impératifs d'exhaustivité et de complétude se placeraient en dernier étant donné que des réserves ont été émises quant à leur pertinence.
On a choisi de travailler sur plusieurs types de recueils de données : d'une part grâce à du matériel écrit (le *Carnet de suivi,* le portrait chinois) et d'autre part *via* des enregistrements oraux qui ont tous été transcrits. Au cœur de cette approche se trouve l'analyse des données qualitatives selon la démarche d'analyse de contenu. Laurence Bardin (Bardin, 2003 : 42)[282] définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages ». De plus, elle compare l'analyste à un archéologue qui « travaille sur des « traces » : les « documents ». [...]. Il tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer des connaissances sur l'émetteur du message ou son environnement par exemple. Si la description est la première étape, nécessaire, et si l'interprétation est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage explicite et contrôlé, de l'une à l'autre ». Recourir à l'analyse de contenu permet de vérifier les hypothèses de cette étude. Cette technique a pour objectif de pouvoir faire ressortir les éléments pertinents des entretiens. Cependant un des risques est l'interprétation de l'ensemble des données. En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu balance entre deux pôles : celui de la précision de l'éthique d'une communauté scientifique donnée (processus descendant) et celui de la productivité émique du contact de terrain (processus ascendant).

L'analyse de contenu permet de décrire le sens et l'analyse des signes. Les signes jouent un rôle capital dans le langage car ils sont là pour contribuer à l'émergence de l'information. Rappelons la définition que Saint Augustin (2002) donne du signe : « une chose qui est mise à la place d'autre chose », cette autre chose comprend l'émergence informationnelle. Dans ce contexte de recherche, il s'agit d'identifier les pertinences de l'usage du *Carnet de suivi* et d'étudier le sens que les apprenants donnent aux saillances associées à cet artefact. En recourant à l'analyse de contenu, le souhait était de vérifier la pertinence de ce dispositif de suivi communicationnel.

[282] Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF. p.42.

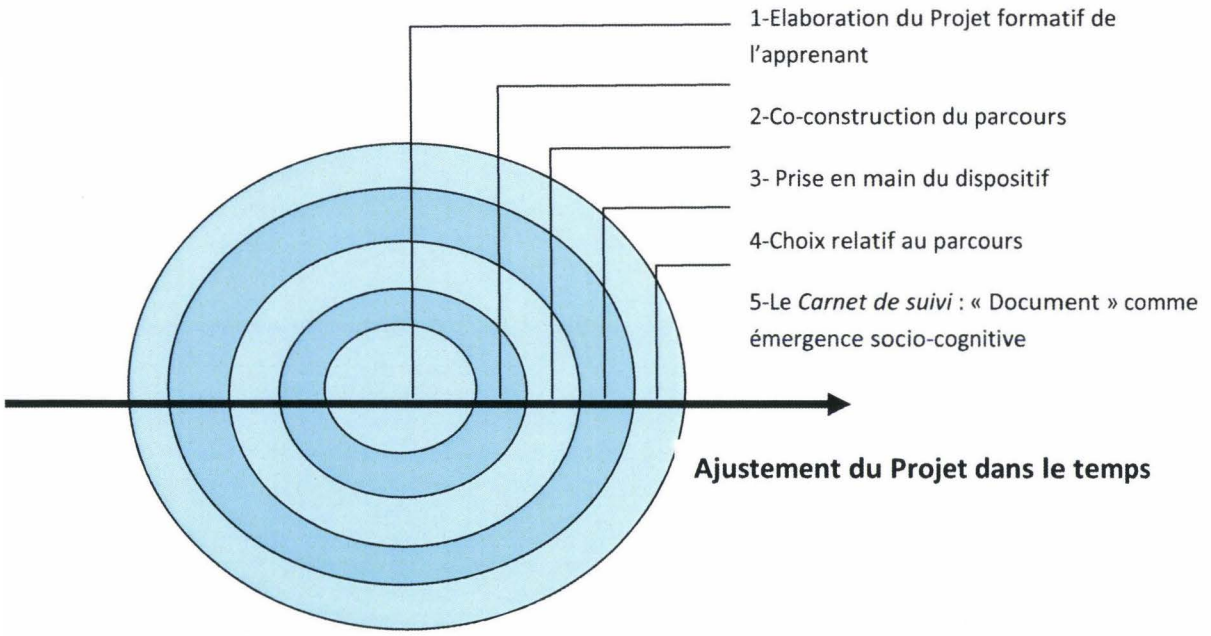


Schéma #25 : Présentation des étapes chronologiques de la mise en place du dispositif communicationnel

Le schéma ci-dessus présente la mise en place du dispositif de l'usage du *Carnet de suivi* à l'APP* de Calais au Centre de ressources pour un public d'adultes en reprise d'études. Rappelons brièvement les différentes phases qui le constituent : lors du premier entretien (accueil de l'apprenant, validation du Projet), la coordonnatrice demande à la personne de réaliser un test de positionnement *via DIALANG* (dispositif gratuit d'évaluation en langues), afin d'élaborer ensemble le Projet formatif. Suite aux résultats, la coordonnatrice et l'apprenant négocient et co-construisent un parcours de formation (durée du contrat, points à retravailler). Lorsque l'apprenant arrive pour sa première séance au centre de ressources, la coordonnatrice lui explique le fonctionnement du dispositif et surtout l'intérêt de l'usage du *Carnet de suivi* en tant qu'artefact de médiation. Il s'agit de la prise en main du dispositif. Puis au cours de toutes ses séances en auto-formation, l'apprenant prend des décisions, effectue des choix relatifs à son parcours. Enfin, l'objectif est d'amener l'apprenant à utiliser le *Carnet de suivi* dans ses quatre fonctions étayées dans le chapitre 3.
Pour l'interprétation des données, une grande partie des entretiens écrits sont retranscrits dans ce chapitre afin de faciliter la lecture et la mise en relation des résultats.

6-2 Commentaires des adultes sur le *Carnet de suivi*

6-2-1 Explication du traitement des données

Cette première étude a pour objectif de montrer le regard déclaré qu'ont les apprenants de leurs usages du *Carnet de suivi.* Notons que cet artefact a été élaboré en vue de répondre à la question de recherche : comment inciter des adultes en reprise d'études à se rendre « plus » régulièrement au Centre de ressources de l'APP* de Calais pour y travailler en auto-formation ? La méthode projective du portrait chinois (cf. chapitre 4) permet de mieux comprendre les apprenants, notamment la vision qu'ils ont de l'usage du *Carnet* dans la mesure où les données recueillies font ressortir des facteurs parfois affectifs de la construction des connaissances. Afin d'interpréter au plus juste les données, tout un travail

de mise en relation s'effectue entre les analogies proposées par les apprenants et les études de cas pour saisir le sens accordé à leurs réponses.

Pour faciliter la lecture des données recueillies *via* le portrait chinois, le contenu a été découpé selon une logique sémantique (c'est-à-dire syntaxique et lexicale dans le contexte de la maîtrise du FLE*). Etant donné que ce travail doctoral est une recherche-action (sur le terrain pour le terrain), il est intéressant de souligner même de manière modeste et sommaire les progrès des adultes au cours de cette expérience. Toutes les réponses des apprenants ont été regroupées dans le tableau ci-dessous qui lui-même se compose de sept colonnes intitulées comme suit :

Colonne 1 : « Question » : cette colonne reprend chaque analogie du portrait, par exemple « Si le *Carnet de suivi* était une couleur, il serait .....».

Colonne 2 : « Réponse de l'apprenant » : dans cette colonne, est notée la réponse de l'apprenant.

Pour la lisibilité du tableau, et comme pour les études de cas, toutes les réponses des apprenants sont écrites en police « *Bradley Hand ITC* » (pour souligner la méthode papier-et-crayon du *Carnet de suivi*) et les interprétations en « arial » (ceci montre, en l'occurrence, la distance nécessaire du chercheur par traitement de texte imposé). Le choix de ces écritures permet une distinction plus rapide des acteurs. De plus, la police « *Bradley Hand ITC* » s'apparente à une écriture de type manuscrite ce qui souligne la singularité de chaque réponse. Enfin recopier de façon exacte les réponses des apprenants, avec des erreurs de français a pour but de conserver l'hypothèse de l'interlangue (Selinker, 1972)[283] où les erreurs « provisoires » sont des indicateurs d'une éventuelle restructuration des connaissances.

Colonne 3 : « Pourquoi ce choix ? » : afin d'obtenir plus de renseignements sur l'association, on a demandé aux apprenants d'expliciter leurs réponses afin de mettre en relation les éléments de la réponse et pouvoir faire émerger du sens.

Colonne 4 : « Analyse de verbatim dans le cadre d'un processus ZPD*» : ici, la réponse est découpée au niveau de la syntaxe et du lexique. Il s'agit de comprendre les associations et de proposer une première interprétation pour un travail de remédiation si nécessaire. Par ailleurs, les résultats du test de positionnement (cf. tableau ci-dessous) *via Dialang* de chaque adulte servent d'étalon pour évaluer le niveau de la personne au cours de ses réponses en lui attribuant un niveau de langue grâce au référentiel proposé par le Cadre Européen. On verra ainsi si le niveau de compétence langagière de chaque adulte a évolué ou non.

[283] Selinker, L. (1972) : *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics. pp.209-231.

Apprenant	Résultat du test	Commentaires suggérés par *Dialang*
Apprenant 1 : Eléna	633 sur 1000	Apprenant avancé Vocabulaire étendu Peu de difficulté à comprendre des textes écrits
Apprenant 2 : Jacob	807 sur 1000	Apprenant avancé Vocabulaire étendu Peu de difficulté à comprendre des textes écrits
Apprenant 3 : Maty	152 sur 1000	Connaissance de base de la langue française qui permet de se débrouiller mais qui ne va pas au-delà
Apprenant 4 : Catarina	267 sur 1000	Vocabulaire limité mais suffisant dans la vie quotidienne
Apprenant 5 : Fatoumata	89 sur 1000	Connaissance de quelques mots mais n'a pas une connaissance systématique de la langue française

Tableau #57 : Résultats de chaque apprenant obtenus au test de positionnement

Colonne 5 : « Annotations » : parmi les six types d'annotations[284] décrits par Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 52-54), quatre ont été utilisés pour l'interprétation des données dont :

1- « la rubrique » qui ne requiert qu'une lecture globalisante (processus descendant) ;
2- « le thème » qui exige une lecture plus analytique (processus ascendant) car il permet de relever les éléments significatifs du corpus ;
3- « l'énoncé » qui est une reprise fidèle du thème ;
4- enfin « la catégorie conceptualisante » qui permet d'aller au-delà de la simple annotation descriptive, elle conduit le chercheur à un début de théorisation (c'est-à-dire une abstraction suffisante pour faire un lien éventuel entre le contexte d'étude et d'autres contextes de terrain et de réflexion analogue ; ceci implique une mise en relation des processus ascendant et descendant d'interprétation) des phénomènes.

Je n'ai pas souhaité recourir à l'annotation intitulée « le code », qui consiste à raccourcir sous forme alphanumérique des longs corpus, étant donné que je voulais exploiter tous ces corpus en détail. J'ai également écarté la catégorie de classement puisque je le faisais implicitement lors de mes études thématiques, c'est-à-dire regrouper des objets de même nature.

Colonne 6 : « Points de référence et commentaires » : cette colonne permet de créer des liens entre la posture théorique (chapitre 3) et les réponses des apprenants. On nomme le point de référence en fonction du sens des données. Ce choix est commenté.

Colonne 7 : « Catégories conceptualisantes » (décrite ci-dessus) : cet item doit dénommer un phénomène perceptible grâce à une lecture plus explicitement conceptuelle de la recherche. Ceci représente le socle du chapitre 7.

[284] Les six types d'annotations sont : la rubrique, le thème, l'énoncé, le code, la catégorie de classement et la catégorie conceptualisante.

6-2-2 Interprétation des fiches de suivi (cf. annexe 35)

Avant de commencer l'interprétation des données, il faut rappeler que le principe du portrait chinois est d'établir des associations par rapport à la question suivante : *« si le Carnet de suivi était …. il serait ….. parce que….* » et que le choix des variables a été explicité au cours du chapitre 4.

Question n°1 : Si le *Carnet de suivi* était **une couleur,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 1 vert	Cela représente le feu vert de circulation au carrefour, par exemple, il nous permet de choisir la direction	Analyse syntaxique : Phrase grammaticalement complexe, étayée par un exemple. Cette construction de phrase correspond au niveau B2 (cf. annexe 14 pour le descriptif du système d'évaluation). Analyse lexicale : Vocabulaire courant. Emploi du pronom « cela » montre que l'adulte fait la distinction entre langue écrite et langue parlée, sinon elle aurait dit « ça ». Le signifiant : le code de la route, « le feu vert » devient signe de : *Autorisation « permet » *Guide « choisir » *Orientation « direction »	Rubrique : Signalisation au carrefour Thème : en situation de choix multiples, le carrefour : aide à la décision positive. Enoncé : permet de choisir la direction	Point de référence n°1 L'épistémologie socio-constructiviste Sens formatif descendant Commentaires : Le *Carnet de suivi* est perçu comme un artefact de médiation sémiotique car il oriente (voir énoncé) l'apprenant dans ses choix par rapport à son parcours. Le feu vert permet de réguler la vitesse, alors que dans un carrefour, un choix s'impose à l'automobiliste. La réponse de l'adulte fait émerger une certaine confusion. Cependant cette apprenante reconnait qu'elle ne peut pas agir seule. Et il en est de même pour certains carrefours qui ont besoin d'être régulés par des feux tricolores car les gens sont incapables d'agir seuls, sans des règles. Fonction *secondaire du Document* : l'adulte se trouve confronté à plusieurs ressources pour effectuer une activité. Il doit ainsi faire des choix pour la réaliser.	Il s'agit de la première étape, celle où l'apprenant agit avec autrui, grâce au *Carnet.* La catégorie conceptualisante correspond à la ZPD*. L'idée du feu vert désigne le processus descendant, c'est-à-dire celui de la médiatisation. En introduisant le *Carnet de suivi* au Centre de ressources, en mode auto-formation, l'objectif visé est d'arriver à créer des carrefours sans feux tricolores.

Question n°1 : Si le *Carnet de suivi* était **une couleur,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 2 *orange*	*parce que je n'y tiens pas spécialement*	Analyse syntaxique : Phrase grammaticalement simple. Emploi de la négation « ne pas ». Cette construction de phrase correspond au niveau A2 Analyse lexicale : Vocabulaire courant La couleur orange peut qualifier aussi bien une indécision, qu'une position de réserve, un moyen de s'affirmer, ou encore une combinaison des uns et des autres. Le pronom personnel « je » montre l'implication de l'apprenant dans sa réponse. Apparemment cet adulte n'adhère pas spécialement au *Carnet de suivi.* Mais il n'y a pas de refus catégorique, sinon la personne n'aurait pas indiqué « spécialement ».	Rubrique : Un médicament Thème : Le *Carnet* a été perçu comme un outil commun, sans attache. Il ne semble pas avoir un intérêt pour cet apprenant. Enoncé : *n'y tiens pas spécialement*	Point de référence n°1 L'épistémologie socio-constructiviste Commentaire : Le premier constat est que cet apprenant a eu du mal à verbaliser sa pensée car sa réponse est sommaire. Il est donc difficile d'apporter une interprétation fine. C'est pourquoi de façon éventuelle, cet élément de réponse peut correspondre à la fonction *primaire du Document* au sens où il s'agit de la présentation du *Carnet*, avec des orientations de travail, des consignes et autres.	La réponse de cet adulte est proche d'une forme d'autonomie contre productive. Ayant une posture de quelqu'un plutôt « indépendant », cette personne n'adhère pas spécialement à ce type de médiation fondé sur un dialogue à travers le *Carnet de suivi.* Dès lors cette autonomie déclarée ne semble pas formative.

Question n°1 : Si le *Carnet de suivi* était **une couleur,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 3 bleu	comme la mer car c'est clair	Analyse syntaxique : Phrase grammaticalement simple (niveau A1). Cette réponse fait partie du langage oralisé puisqu'il aurait été préférable d'écrire « bleu comme la mer car elle est claire ». Emploi d'une comparaison « comme » et d'une conjonction de coordination « car » ce qui montre que l'apprenante donne une explication à sa réponse. Analyse lexicale : Lexique assez limité Utilisation d'une comparaison « clair comme la mer » devient signe de clarté, facilité. Cette réponse fait écho à l'expression « clair comme de l'eau », ce qui signifie par exemple qu'une situation est limpide.	Rubrique : Outil révélateur Thème : Outil accessible, lisible. Le *Carnet* apparaît comme un outil utile. Enoncé : C'est clair	Point de référence n°1 L'épistémologie socio-constructiviste Savoir formatif ascendant Commentaire : Le *Carnet de suivi* semble être un artefact de médiation « clair » (faisable) à l'utilisation. Cette apprenante perçoit le *Carnet* comme un artefact accessible, avec lequel elle ne rencontre pas de problème, *a priori*. Pour cette adulte, la mer symbolise la détente parce qu'elle l'associe à un élément clair. Le *Carnet* est alors un outil qui peut révéler la transparence. Ceci évoque le principe de la photo. Or toutes les mers ne sont pas claires. Habitant à Sangatte, je m'autorise à citer la Manche comme exemple de non-transparence, car à cause des remous, la mer du Nord grisâtre devient trouble. Dès lors cette apprenante a peut-être la nostalgie de son pays natal, le Sénégal, avec la couleur limpide bleu-vert de l'océan Atlantique. En lisant le *Carnet*, l'apprenant prend connaissance du rôle que cet artefact va jouer dans le parcours formatif de l'individu au Centre de ressources. Dans ce cas, il revêt la *fonction primaire*.	ZPD* Le *Carnet de suivi*, en tant qu'objet œuvré (cf. Brossard, 2004 : 107 - 149)[285] révèle des possibilités communicatives saillantes pour l'utilisateur : « Désormais chaque individu, à sa naissance, trouve à sa disposition, déposé dans les outils et dans les œuvres, l'ensemble immense des forces créées par les hommes au cours de leur histoire face auxquels l'enfant est invité à s'approprier ce monde humain, c'est-à-dire à reconstruire pour lui-même ces capacités. L'appropriation d'outils culturels nouveaux provoque, en le ré-orientant, le développement des fonctions psychiques existantes».

[285] Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, France. pp.107-149

Question n°1 : Si le *Carnet de suivi* était une couleur, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 4 **bleu**	C'est quelque chose de bien car l'océan c'est énorme, il y a plein de choses dedans	Analyse syntaxique : Phrase grammaticalement complexe (niveau A2). Emploi de la conjonction de coordination « car » pour développer sa pensée. Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le mot « chose » apparaît à deux reprises mais reste assez abstrait. Le signifiant : « l'océan » devient signe de : « étendue » car le *Carnet* comporte de nombreux renseignements. L'adverbe « plein » abonde dans ce sens. En effet, cette adulte aurait pu dire « beaucoup » au lieu de « plein » pour évoquer cette grandeur. Et il en est de même pour l'emploi du terme « océan » qui est beaucoup plus vaste qu'une mer. De plus, l'apprenante justifie l'adjectif qualificatif « énorme » avec « plein de choses ». Il y a donc redondance au niveau du lexique.	Rubrique : Banque de données Thème : Le *Carnet* renferme de nombreuses données. C'est un réservoir de choix, comme dans une bibliothèque. Enoncés : Bien C'est énorme Plein de choses dedans	Point de référence n°2 Le Document et plus particulièrement la recherche d'informations Commentaire : Le *Carnet de suivi* est perçu comme un artefact de médiation sémiotique car il contient beaucoup de données formatives. L'objectif est de conduire l'apprenant à les exploiter au moment opportun. Le qualificatif « bien » montre que cette apprenante apprécie cet artefact. Elle lui attribue une valeur positive. L'adjectif « énorme » confirme la grandeur que cette adulte voit dans l'océan et de ce fait dans le *Carnet.* Mais, cela peut aussi suggérer qu'une aide serait utile pour naviguer dans cet univers « énorme » pour une seule personne. La couleur bleu, évoquée dans la réponse précédente, n'a pas la même signification que dans cette réponse : ici le bleu représente l'océan qui lui est une immense ressource. Une banque de données résonne avec le terme de choix. Pour cette adulte, avoir le choix, c'est quelque chose de bien. Or, dans certaines situations, avoir trop de choix peut perturber les individus, voire faire peur. Cette interprétation place le *Carnet de suivi* dans sa *fonction secondaire* car l'apprenant doit effectuer des choix par rapport aux nombreuses ressources qui lui sont proposées pour travailler.	Usage rationnalisant des ressources ; Une des principales fonctions des bibliothèques est de favoriser l'usage des ressources disponibles. L'une des fonctionnalités de la recherche d'informations est l'indexation, qui, chargée de significations, est une solution pour aider un individu dans sa quête d'un ouvrage par exemple.

Question n°1 : Si le *Carnet de suivi* était **une couleur,** il serait ...					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 5 *rouge*	Parce que c'est une couleur remarquable, on peut se repérer	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase grammaticalement simple (niveau A2) <u>Analyse lexicale :</u> Lexique courant Le signifiant : un repère devient signe de : « trace, orientation, indication » Ici, le *Carnet de suivi* est vu comme une carte routière qui permet aux gens de s'orienter. Si l'apprenant sait « décoder » les signes de cet artefact, alors il aura des repères et pourra travailler à bon escient.	<u>Rubrique :</u> Balise <u>Thème :</u> L'apprenant est guidé par des signes. La recherche d'informations y est facilitée. <u>Enoncé :</u> Se repérer	<u>Point de référence n°2</u> Médiation sémiotique <u>Commentaires :</u> Le *Carnet de suivi* est perçu comme un artefact de médiation sémiotique car il aide l'apprenant à s'orienter. Dès lors une des saillances du *Carnet* est que les apprenants peuvent s'y repérer. Il entraine la mise en œuvre d'une réflexivité. L'adjectif qualificatif « remarquable » est mélioratif mais peut avoir plusieurs significations : les gens peuvent porter du rouge soit pour être vu par les autres car c'est une couleur éclatante, soit parce que la personne l'apprécie. Cette apprenante, en tant qu'acteur-lecteur, considère le *Carnet*, dans sa *fonction primaire*, comme présentant des orientations facilement repérables.	Dans un esprit d'*empowerment*, c'est-à-dire donner sens aux ressources perçues pour mieux maîtriser une situation, la personne a mobilisé ses propres schèmes, pour s'approprier la logique du *Carnet* en vue de réaliser son Projet.

<u>Tableau #58 : Analyse des réponses des cinq apprenants concernant la première analogie</u>

Après avoir annoté cette première analogie, il convient d'effectuer maintenant la synthèse de ces réponses en les mettant en relation pour faire émerger du sens. On commencera par des commentaires généraux pour aller vers une analyse plus approfondie des rubriques et fonctions du Document comme phénomène émergent.

Tous les apprenants, sauf un, l'apprenant 2, perçoivent le *Carnet* comme utile, c'est-à-dire qu'il les aide à avancer « permet de choisir la direction / se repérer » ; il sert de guide. Au travers de l'usage du *Carnet*, le processus d'*empowerment* est mis en place en encourageant l'apprenant à s'autoriser à être (co-)auteur de son parcours formatif par une maîtrise plus personnalisée, voire réfléchie, des ressources. Pour reprendre la pensée de Rabardel (Rabardel, 1995), dans la lignée de Vygotski, l'outil n'est pas neutre socio-cognitivement mais construit l'individu, qui à son tour « reconstruit » l'outil sociotechnique par l'usage qu'il en fait (cf. chapitre 2). Par ailleurs leur représentation est satisfaisante car ils l'associent à des couleurs qu'ils y identifient, des attributs positifs « quelque chose de bien / remarquable ». Etant régulièrement au contact de ces personnes, de par ma posture de coordonnatrice au sein de l'APP*, je peux affirmer que ce sont des couleurs fréquemment portées par ces apprenants et de ce fait expressives pour eux. *A priori* l'apprenant 2 ne voit pas l'intérêt du *Carnet de suivi* selon sa première réponse, de par l'utilisation d'un lexique de rejet « ne pas ». Cependant ce n'est pas parce qu'il « n'y tient pas spécialement » que la fonction de médiation du *Carnet* est bannie. Au contraire, il ne l'évoque pas, donc ceci ne signifie pas qu'il n'envisage pas ce support comme un artefact de médiation.

En élaborant le *Carnet de suivi*, je souhaitais mettre en place la technique de la ZPD*, c'est-à-dire amener l'apprenant à travailler tout d'abord à l'aide d'une médiation pour qu'il puisse ensuite le faire seul, au sein du Centre de ressources de l'APP* de Calais. Au regard de ces premières réponses, on peut avancer que le *Carnet*, et son usage, est perçu comme participant dans la médiation de l'acte formatif. Ce point sera approfondi davantage dans la section suivante en analysant les fiches de suivi de chaque apprenant, dans lesquelles ils relatent leur parcours au Centre de ressources.

Rappel de la question #1 du portrait chinois : si le *Carnet de suivi* était une couleur, il serait .

Apprenant	**Réponse donnée par l'apprenant**	**Rubrique**	**Fonction du document**	**Points de référence et catégories conceptualisantes**
Apprenant 1	Vert	Panneau de signalisation	Fonction secondaire	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste : ZPD*
Apprenant 2	Orange	Un médicament	Fonction primaire	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste : *empowerment*
Apprenant 3	Bleu	Outil révélateur	Fonction primaire	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste : ZPD*
Apprenant 4	Bleu	Banque de données	Fonction secondaire	Point de référence n°2 Le Document : recherche d'informations
Apprenant 5	Rouge	Balise	Fonction primaire	Point de référence n°2 : Médiation sémiotique

Tableau #59 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la première analogie et annotations

Par rapport aux réponses des apprenants, cinq rubriques sont proposées :

- Le **panneau de signalisation** : Face à une situation de choix, l'apprenant doit prendre des décisions, il se situe dans l'action même. L'adulte se trouve dans la deuxième étape de la ZPD, c'est-à-dire qu'il travaille à l'aide d'une médiation, celle du *Carnet de suivi*, pour construire des connaissances (la première étape étant la prise de conscience de son incapacité à réaliser une tâche tout seul). Le panneau de signalisation est une médiation sémio-technique pour orienter le regard de l'individu vers la réalisation de son objectif. L'apprenant adopte une posture de pratique affirmée, notamment comme « chercheur » d'information (*information seeker*) opérant une mise en forme (in-form-ation) des ressources perçues. Il est posé comme postulat que cette « mise en forme » s'appuie sur le processus du sens (*sense-making*), c'est-à-dire une mise en cohérence personnelle, alimentée par l'échange avec un spécialiste, c'est-à-dire le formateur. Il s'agit d'un processus double d'information-communication.
- Le **médicament** : Pour guérir, les individus ingèrent des médicaments en respectant le dosage prescrit par un spécialiste. La réponse de l'apprenant 2 montre qu'il utilise le *Carnet de suivi* de façon limitée parce qu'il est dubitatif quant à son intérêt. Similaire aux médicaments, cet adulte « dose » l'usage du *Carnet*. Cependant même s'il résiste, il ne le rejette pas radicalement. Ce cas d'étude a le mérite de souligner, entre autres, la question d'usage du *Carnet*. Comme un « médicament », ce qui peut aider quelqu'un peut aussi lui nuire. C'est une question d'utilisation juste. La réticence de l'apprenant 2 lui fait courir le risque de sous-utiliser le *Carnet* et ainsi n'en tirer que peu de bénéfices. Inversement, il existe également le danger de sur-utiliser le *Carnet*, par exemple comme un but en soi, ou comme un répertoire de consignes qu'il faut suivre machinalement à la lettre. Dans ces cas, le sur-usage parasiterait le projet énoncé de l'individu. La régulation du dosage s'effectue au fur et à mesure par un processus communicationnel lors d'échanges avec le formateur et entre apprenants.
- Un **outil révélateur** : Pour faire apparaître des photos analogiques, un photographe utilise un produit révélant des couleurs. Ainsi l'image se découvre au fur et à mesure. Le *Carnet de suivi* renferme des données que l'apprenant doit être capable de faire jouer pour pouvoir se les approprier. L'adulte procède à une mise en relation de tous les éléments saillants pour faire émerger du sens. En identifiant les points saillants du *Carnet*, l'individu modifie ses démarches formatives. Il se trouve ainsi dans un processus, essentiellement, « informationnel ».
- Une **banque de données** : Lorsqu'une personne se rend dans une bibliothèque, par exemple, elle a, face à elle, une multitude d'ouvrages organisée selon une logique donnée. Et pour trouver son livre, elle doit savoir comment se référer à des fiches de classement pour lui faciliter sa quête. L'individu est alors dans le potentiel d'action, c'est-à-dire dans du déclaratif. Parmi toutes les ressources répertoriées dans le *Carnet*, l'apprenant doit opérer des choix pour réaliser des activités. Cela exige un apprentissage préalable permettant une maîtrise à bon escient des ressources, ne serait-ce qui (ou quoi) consulter pour demander de l'aide et comment formuler sa demande.
- Une **balise** : Cet objet est un signal, un repère pour amener les individus à être sur la bonne route. La balise est un point fixe, symbolisé par diverses marques selon que la personne se trouve en mer, sur terre ou dans les airs. Le *Carnet de suivi* a été conçu avec des signes afin de baliser le parcours formatif des apprenants.

Le panneau de signalisation, l'outil révélateur et la balise sont des objets qui font référence au mouvement. L'apprenant est dans la dynamique de l'action. Alors que la banque de données est immobile, tel un trésor, créé par quelqu'un autre, qui s'attend à être découvert. L'immobilité pourrait impliquer qu'il n'y a pas d'interaction entre l'apprenant et le *Carnet*. L'adulte a alors pour mission d'agir sur ce support pour lui donner sens et vie en mettant en mouvement des processus internes.
En s'intéressant aux fonctions du document, on constate que ce n'est pas parce que deux apprenants ont cité la même réponse, à savoir « bleu » que ceci implique le même sens

accordé au *Carnet*. L'un évoque la transparence alors que l'autre désigne un réservoir. Dans les réponses des apprenants, seules deux fonctions du *Carnet* apparaissent à savoir *la primaire et la secondaire*. Cette première association met en avant la fonction primaire du *Carnet de suivi* car selon les explications données par les adultes, on la relève à trois reprises. Cette fonction, dans laquelle l'apprenant se situe dans une posture d'acteur-lecteur, a pour objectif de fournir à l'individu des pistes de travail (cf. chapitre 3). Quant à la fonction secondaire, identifiée deux fois, elle place l'apprenant comme un documentaliste car il doit sélectionner des ressources pour travailler.

Concernant les points de référence et les catégories conceptualisantes, le premier constat est que toutes les réponses données sauf deux, font partie de la rubrique « épistémologie socio-constructiviste » avec comme thème la médiation. Le contexte, construit par l'usage du *Carnet de suivi*, semble induire du sens chez ces apprenants. Les termes qu'ils emploient, comme « direction, clair, repérer » montrent qu'une certaine forme d'auto-régulation se met en place. Cependant l'explication d'une adulte fait plutôt référence au Document, avec comme thème la recherche d'informations car elle associe le *Carnet* à un réservoir de ressources.

Procédons maintenant à l'annotation de la seconde analogie « si le *Carnet de suivi* était une profession » pour déceler au mieux la vision des apprenants vis-à-vis de cet artefact.

Question n°2 : Si le *Carnet de suivi* était **une profession,** il serait					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 1 *un professeur*	*Il nous aide d'apprendre la langue, ou d'élaborer un méthode de travail*	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase grammaticalement simple (niveau B2) <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant « professeur » est synonyme d'enseignant, celui qui met en signe, qui instruit. Le verbe « aider » montre que le *Carnet* est perçu comme un artefact de médiation humaine (comme un professeur) et technique	<u>Rubrique :</u> Panneau de signalisation <u>Thème :</u> Le *Carnet* favorise le parcours formatif de l'apprenant et lui permet de se prendre en charge. <u>Enoncé :</u> *Nous aide Elaborer une méthode de travail*	<u>Point de référence n°2</u> Document à but formatif <u>Commentaire :</u> Selon les propos de cette apprenante, le *Carnet de suivi* permet « d'élaborer une méthode de travail » ; c'est-à-dire que dans cette réponse, le *Carnet* revêt trois de ses fonctions : le *document secondaire* grâce auquel l'individu sélectionne une ressource pour travailler ; le *document tertiaire* qui permet à l'adulte d'y inscrire tout ce qu'il souhaite, comme sa démarche de travail, enfin le *document quaternaire* dans lequel l'apprenant réalise le bilan et peut ainsi revenir sur sa méthode pour l'améliorer, en cas de besoin. L'adulte peut donc agir sur son propre travail. <u>Point de référence n°1</u> Epistémologie socio-constructiviste <u>Commentaires :</u> Le verbe « aider » constitue l'essentiel de la phrase : le *Carnet* remplit réellement sa fonction d'orienter le regard de l'apprenant. Cet artefact s'apparente à une notice, à un panneau qui guide l'adulte dans ses choix, c'est une aide à la décision.	La ZPD* et l'usage du *Carnet*, en tant que Document, sont les deux catégories conceptualisantes. Grâce au *Carnet*, l'apprenant peut résoudre des problèmes. La notion d'échafaudage, proposée par Vygotski, renvoie à notre *Carnet*, considéré comme un soutien temporaire. Cette apprenante s'est élaboré des stratégies d'apprentissage grâce à cet artefact.

Question n°2 : Si le *Carnet de suivi* était **une profession,** il serait					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 2 *un inspecteur de police*	Comme il veut tout savoir sur la séance et de plus en détail	Analyse syntaxique : Phrase complexe (niveau B1) Emploi de mots outils : « comme, de plus, et » Emploi du pronom « tout » = désigne la totalité, globalité Analyse lexicale : Vocabulaire courant Cet apprenant a une représentation négative du *Carnet* puisqu'il le considère comme une personne qui surveille, qui réprimande	Rubrique : Outil révélateur Thème : Il y a ici à la fois une suggestion de retour d'information et une analyse qui court le risque d'une sanction (inspecteur). Enoncé : Tout savoir En détail	Point de référence n°2 Document Commentaire : Il s'agit de la fonction *tertiaire du document* car l'objectif était que l'apprenant note tout ce qu'il a fait au cours de sa séance en auto-formation (date, noms des ressources, sa démarche, ses observations, son auto-évaluation). Le formateur ou la coordonnatrice peuvent ainsi vérifier le travail de l'apprenant. Dans cette réponse, le *Carnet* est envisagé comme un outil négatif car son but est de tout révéler ; contrairement à la réponse de l'apprenant 3, question n°1, qui perçoit le *Carnet* comme un artefact transparent, clair. Cet adulte voit le *Carnet* comme une intrusion car il veut tout savoir en détail. L'outil révélateur peut ainsi être négatif comme dans ce cas ou positif comme pour l'exemple de l'apprenante qui considère le *Carnet* favorisant le décryptage de données de manière plus facile.	Usage du document : par rapport à l'analyse fonctionnelle du document, énoncée au cours du chapitre 3, le *Carnet de suivi*, selon les propos de cet adulte, s'apparente à une preuve qui atteste du travail réalisé par l'apprenant.

Question n°2 : Si le *Carnet de suivi* était **une profession,** il serait					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 3 *un professeur*	*Il est là pour aider les gens, les faire avancer. Il aide les gens à apprendre.*	Analyse syntaxique : Phrase simple (niveau A2) Analyse lexicale : Vocabulaire courant. Répétition du verbe « aider » « professeur » est synonyme d'enseignant, celui qui met en signe, celui qui instruit. Le *Carnet* participe à la progression de l'apprenant car il le fait « avancer ».	Rubrique : Panneau de signalisation Thème : Le *Carnet* favorise la progression de l'apprenant dans son parcours. Enoncé : *Pour aider* *Les faire avancer*	Point de référence n°1 L'épistémologie socio-constructiviste Commentaire Associé à un professeur, le *Carnet de suivi* est perçu comme une médiation humaine. Le verbe « avancer » évoque le mouvement. Grâce aux panneaux de signalisation, un automobiliste se déplace plus facilement car ces panneaux deviennent des repères. Ces indices lui permettent d'arriver plus aisément à la destination prévue. Vu sous cet angle, le *Carnet de suivi* revêt sa *fonction primaire* car grâce au sommaire, aux consignes, aux points à retravailler, l'apprenant a des indications pour se diriger.	ZPD* Le *Carnet* de suivi, en tant que support de médiation, permet à l'adulte de dépasser ses compétences langagières décelées à l'entrée en formation à l'APP*. De ce fait, l'apprenant est capable d'apprendre en collaboration avec ce support et de s'approprier le sens des activités humaines.

Question n°2 : Si le *Carnet de suivi* était **une profession,** il serait					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 4 un professeur	Pour transmettre aux autres toutes les connaissances	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple (niveau B1) <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant « professeur » est synonyme d'enseignant, celui qui met en signe, qui instruit.	<u>Rubrique :</u> Banque de données <u>Thème :</u> Le *Carnet* apporte des connaissances <u>Enoncé :</u> Transmettre	<u>Point de référence n°2a</u> communicationnel <u>Commentaire</u> Le *Carnet* est vu comme un moyen de « transmettre » des connaissances, donc constitue un apport dans la médiation entre les connaissances, les apprenants et le dispositif. Cependant dans ce contexte, le verbe « transmettre » revêt au *Carnet* une image plutôt négative car il est perçu comme une machine qui distribue du savoir. Cette apprenante associe le professeur à une machine qui transmet. Cette vision de l'adulte s'inscrit dans une approche behavioriste. L'apprenante 3 et celle-ci perçoivent le professeur de façon différente : l'une le voit comme une aide alors que celle-ci comme une banque de données. Au regard de la réponse de cette adulte, le *Carnet* se situe à la fois dans la *fonction primaire* mais également *secondaire.* Fonction primaire car cet artefact donne des renseignements sur l'individu mais aussi sur la structure du *Carnet* (sommaire, résultats du test, ...) et fonction secondaire, car l'adulte est confronté à une multitude de ressources qu'il doit sélectionner pour travailler.	Comme le *Carnet de suivi* transmet des connaissances, il communique, mais dans une seule direction. Il n'y a pas d'échange au sens strict. Dans ce cas, il semble difficile de dire que ce support est un moyen de communication. Il s'agit plus d'un moyen de médiation unilatérale.

Question n°2 : Si le *Carnet de suivi* était **une profession,** il serait					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 5 *un directeur*	car il est professionnel, il peut former les employers	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase complexe (niveau B1) Emploi de conjonction de coordination « car » <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant <u>Analyse thématique :</u> « directeur » est synonyme de responsable, chef. Le directeur est une personne qui dirige, tout comme le *Carnet* qui peut donner une direction dans le travail, des pistes, des orientations.	<u>Rubrique :</u> Panneau de signalisation <u>Thème :</u> Le *Carnet* requiert les compétences pour faire apprendre <u>Enoncé :</u> Professionnel Former les empoyers	<u>Point de référence n°2a</u> Informationnel-communicationnel <u>Commentaire</u> Là encore, le *Carnet* est envisagé comme un artefact de médiation car il est capable de former les gens, selon la réponse de cette apprenante. Rappelons que « information » provient de « in + forme » qui désigne « donner une structure signifiante » (cf. chapitre 2). Le *Carnet de suivi* met l'apprenant dans la bonne direction. Un directeur peut cependant avoir une connotation péjorative au sens où il évoque un rapport de hiérarchie, donc de quelqu'un qui donne des ordres. Quand un individu fait appel à un professionnel, c'est qu'il lui fait confiance. C'est pourquoi on peut inférer que cette adulte fait confiance au *Carnet de suivi.* En s'auto-évaluant, l'adulte apprend à se juger, à être critique de son travail. Dès lors la réponse de cette apprenante conduit à la situer dans les *fonctions tertiaire et quaternaire du Carnet.* Cet artefact forme les apprenants dans le but de les amener à se prendre en charge, d'où le concept d'*empowerment.*	L'usage accompagné du *Carnet de suivi* fait partie intégrante de l'activité cognitive de l'adulte, dans un contexte d'interactions sociales. Le système de signes du *Carnet* permet aux apprenants de s'approprier des connaissances.

<u>Tableau #60 : Analyse des réponses des cinq apprenants concernant la deuxième analogie</u>

En croisant les réponses des cinq apprenants, le verbe « aider » apparaît trois fois. Ces trois personnes, qui ont eu recours à ce verbe et qui sont par ailleurs des femmes, ont associé le *Carnet de suivi* à un « *professeur* », un spécialiste qui enseigne, qui montre en faisant signe (en-seigne). Pour Augustin d'Hippone (Augustin d'Hippone, 2002 : 37), « rien ne peut être montré sans signe ». Cette analogie rejoint une explication donnée plus haut quand un apprenant dit que le *Carnet* « permet de donner la direction ». Ce constat corrobore le fait que deux réponses ont été classées dans la colonne « point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste » car elles font de nouveau écho au concept de médiation verticale entre un spécialiste (le formateur) et un chercheur d'information (l'apprenant).

Le même apprenant 2 perçoit le *Carnet de suivi* non pas comme un guide, mais plutôt comme une intrusion, une caméra de surveillance « *tout savoir* ». De plus, en l'associant à un inspecteur, on y trouve le verbe « inspecter » ce qui recoupe l'idée de surveillance intrusive. Cet apprenant a une représentation négative du *Carnet* car il le compare à une couleur qu'il n'apprécie pas et de surcroît à un agent qui contrôle, qui vérifie, contrairement aux autres adultes qui ont une représentation beaucoup plus éclairante en l'associant à une aide. C'est pourquoi la réponse de cet apprenant a été classée dans la rubrique « Document » avec comme thème la fonction tertiaire du *Carnet de suivi.* En effet en associant cet artefact à un inspecteur de police, cet apprenant lui confère une seule fonction sur les quatre, décrites au chapitre 3, celle du *document tertiaire.* L'apprenant prend la posture d'auteur-scripteur, c'est-à-dire qu'il doit relater ce qu'il a réalisé au cours de sa séance en auto-formation sur son *Carnet* pour qu'un lecteur quelconque puisse se rendre compte du travail effectué. Cet adulte ressent en quelque sorte un jugement, voire une ingérence, au travers ce *Carnet.*

Alors que la réponse de la première adulte permet de percevoir le *Carnet de suivi* comme *document quaternaire*, c'est-à-dire comme une émergence de sens formatif. Elle envisage le *Carnet* comme un processus qui lui a permis « d'élaborer une méthode de travail ». Cette explication approuve que l'usage de cet artefact est capable de modifier l'action d'un individu, comme par exemple changer ses démarches d'apprentissage. De ce point de vue, le *Carnet de suivi* répond au processus informationnel-communicationnel que nous lui avons attribué.
Rappel de la question #2 du portrait chinois : si le *Carnet de suivi* était une profession, il serait ....

Apprenant	**Réponse donnée par l'apprenant**	**Rubrique**	**Fonction du document**	**Points de référence et catégories conceptualisantes**
Apprenant 1	Professeur	Panneau de signalisation	Fonctions secondaire, tertiaire et quaternaire	Point de référence n°2 Le Document Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste : ZPD*
Apprenant 2	Inspecteur de police	Outil révélateur	Fonction tertiaire	Point de référence n°2 Le Document
Apprenant 3	Professeur	Panneau de signalisation	Fonction primaire	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste : ZPD*
Apprenant 4	Professeur	Banque de données	Fonctions primaire et secondaire	Point de référence n°2 communicationnel
Apprenant 5	Directeur	Panneau de signalisation	Fonctions tertiaire et quaternaire	Point de référence n°2 Informationnel-communicationnel

Tableau #61 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la deuxième analogie et annotations

Cette association révèle que le *Carnet de suivi* est considéré, à trois reprises, comme un panneau de signalisation. Cette classification s'effectue grâce au vocabulaire des adultes et dans la continuité des premières analogies « direction, repérer, aide ». Ce support conduit les apprenants à s'orienter grâce à des indices sémio-techniques. La réponse de l'apprenante 4 a de nouveau été qualifiée avec la rubrique « banque de données ». Pour elle, le *Carnet* contient « plein de choses » qui peuvent être transmises. Elle le considère comme une richesse au niveau des ressources qu'il faut exploiter. Dans la question 1, l'outil révélateur désignait l'aspect transparent du *Carnet*, alors que dans celle-ci, le *Carnet* cherche a « tout savoir ». On peut ainsi affirmer que l'histoire de vie de chaque individu a une influence sur l'explication des réponses.

De nouveau, trois réponses sont identiques, celle du professeur mais avec des connotations différentes. Cette analogie fait émerger les deux autres fonctions du *Carnet* : la tertiaire et la quaternaire. La fonction tertiaire place l'apprenant dans une posture d'acteur-scripteur, c'est-à-dire qu'il rédige ce qu'il a effectué au cours de sa séance en auto-formation. Le Carnet de suivi est alors un support qui lui permet d'inscrire tout son travail cognitif, ses démarches formatives. Grâce à la fonction quaternaire, l'adulte devient auteur de son travail. La première réponse révèle que l'apprenante s'est créées ses propres stratégies d'apprentissage, donc que le Carnet lui a apporté une certaine méthode, mais que cette adulte a adoptée en fonction de ses besoins. Cependant sa réponse ne permet pas d'avancer qu'elle a transféré cette stratégie de travail dans un contexte en dehors de la formation.

Le point de référence n°1 « épistémologie socio-constructiviste » apparaît deux fois, ce qui suggère que les apprenants sont au cœur du processus de la ZPD*. Le point de référence n°2 émerge des réponses des apprenants : le *Carnet* intervient dans le processus informationnel car il indique à l'apprenant ses points faibles au niveau langagier, les activités qu'il peut faire pour essayer d'y remédier « quoi et comment ». Enfin les verbes « aider, transmettre, former » impliquent des formes d'interactions, d'où l'importance du contexte social qui se trouve comme fondement de toute communication.

Analysons maintenant la troisième analogie : « si le *Carnet de suivi* était un objet domestique ».

Question n°3 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet domestique,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 1 une échelle	On peut dire que à chaque fois qu'on vient au Greta*, on grimpe plus haut	Analyse syntaxique : Phrase complexe (niveau B1) L'emploi du pronom personnel « on » évoque à la fois une mise à distance car l'apprenante ne s'implique pas directement mais « on » englobe également une communauté, c'est-à-dire « nous » dans le langage courant. Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le signifiant « échelle » devient signe de progression, élévation, de mouvement. Ce constat est amplifié par le verbe « grimper » qui a pour synonyme « monter » dans le but d'atteindre un Projet. Le *Carnet de suivi* permet à la personne d'avancer régulièrement « à chaque fois ».	Rubrique : La balise Thème : Le *Carnet* permet à l'apprenant de mieux voir ses progrès ou ses difficultés. Enoncé : grimpe plus hai	Point de référence n°1 Epistémologie constructiviste Sens formatif ascendant Commentaire : Le *Carnet de suivi* permet à l'apprenant de revenir sur ses notes, donc de comprendre son évolution. L'adulte comprend mieux sa progression au fur et à mesure de son parcours. La métaphore de l'échelle permet à l'adulte de se donner des points de repères. A chaque fois qu'il réalise une activité, il doit s'auto-évaluer. Dans ce cas, chaque note correspond à un barreau de l'échelle. De ce fait, il peut mieux visualiser sa progression. Cette interprétation nous met en présence de la *fonction quaternaire du Carnet*, car l'adulte saisit son évolution grâce aux notes qu'il s'attribue, aux remarques qu'il se fait.	La réponse à cette analogie se situe dans le concept de « l'*empowerment* » car l'apprenant prend conscience des nouveaux concepts auxquels il a affaire. Il devient un acteur plus lucide de ses progrès. Sa manière de penser est modifiée.

Question n°3 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet domestique,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 2 *un aspirateur*	*Pour moi c'est un objet que je ne veux jamais utiliser mais je finis toujours par le faire*	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase complexe (niveau B1) Emploi de la négation « ne jamais » L'emploi du pronom personnel sujet « je » et du tonique « moi » montre l'implication de l'apprenant en tant qu' « auteur » dans son parcours de formation. <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant Le signifiant « aspirateur » devient signe de contrainte, travail, tâche, mais aussi une nécessité que la personne maîtrise s'il faut. Apparemment cet adulte perçoit le *Carnet* comme une contrainte qu'il est obligé d'utiliser « je finis toujours par ». Cet apprenant cède devant la tâche. Il émet une réticence mais reconnait cependant son utilité.	<u>Rubrique :</u> Outil révélateur <u>Thème :</u> L'apprenant, ne voyant pas l'intérêt de cet artefact, se sent obligé de recourir au *Carnet.* Il est contraint de l'utiliser. C'est un artefact de mise au propre. <u>Enoncé :</u> *Je finis toujours par le faire* *Je ne veux jamais*	<u>Point de référence n°1</u> Epistémologie socio-constructiviste <u>Commentaire :</u> Tout comme un aspirateur est nécessaire pour nettoyer une maison par exemple, le *Carnet de suivi* est utile pour réaliser un parcours en auto-formation au Centre de ressources. Dès lors le *Carnet* est un artefact de médiation. Néanmoins l'absence d'attributs restreint l'interprétation de la chercheuse. Cette explication correspond à la *fonction primaire du Carnet* car il révèle à l'adulte ses lacunes, donc les points de la langue française qu'il doit travailler.	ZPD* L'activité sociale de l'adulte est médiatisée par des outils, en l'occurrence le *Carnet de suivi.* Cet outil est défini par des règles d'usage que l'apprenant doit s'approprier « finis toujours par le faire ».

Question n°3 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet domestique,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ? :**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 3 un calendrier	Pour noter, pour ne pas oublier	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple, sans construction (niveau A1) Emploi de l'infinitif <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant Le signifiant « calendrier » devient signe de chronologie, repère, d'organisation, d'anticipation. Le *Carnet de suivi* est comparé à un calendrier qui permet de faire des va et vient dans le temps. Grâce au *Carnet*, l'apprenant peut inscrire des notes, souligner pour faciliter son travail.	<u>Rubrique :</u> Balise <u>Thème :</u> Comme le *Carnet* conserve des traces, il s'apparente à la mémoire de l'apprenant. C'est une aide à l'orientation. <u>Enoncé :</u> Pour ne pas oublier	<u>Point de référence n°2</u> *Médiation sémiotique* <u>Commentaire :</u> Le calendrier est similaire à une balise, c'est-à-dire à des points de repères dans la temporalité. Si on prend l'exemple d'un marin, il se repère en mer grâce aux balises. La balise rouge signifie Bâbord, donc la gauche, alors que la balise verte désigne Tribord, donc la droite. Ce sont des points fixes qui lui permettent de s'orienter. Sur un calendrier, ce sont des annotations temporelles. La réponse de cette apprenante correspond à la *fonction tertiaire* du *Carnet de suivi*. L'adulte prend la posture d'acteur-scripteur puisqu'il note ce qu'il a réalisé. Cet artefact s'apparente à un journal intime dans lequel l'écriture devient trace, signe de mémoire.	Usage du *Carnet* comme objet sémiotique : la compréhension des signes transforme l'activité cognitive de l'adulte. L'apprenant utilise ce *Carnet* pour faire émerger des signifiés de son activité. Les propos de cette apprenante place le *Carnet de suivi*, comme un outil au service de l'activité humaine.

Question n°3 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet domestique,** il serait ...					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 4 *une gazinière*	car j'utilise tout le temps	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple (niveau A2) Emploi de la conjonction de coordination « car » <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant Le signifiant « *gazinière* » devient signe de : utilité, nécessaire, liée à la nourriture, la famille. Si la gazinière est nécessaire pour nourrir une famille en préparant des plats, le *Carnet de suivi* est nécessaire pour progresser dans le parcours de formation. La locution « tout le temps » montre que la gazinière est utile à n'importe quel moment pour cuisiner. Dès lors il en est de même pour le *Carnet* auquel l'apprenant peut recourir à chaque fois qu'il se rend au centre de ressources.	<u>Rubrique :</u> Outil participant à la confection de la nourriture <u>Thème :</u> Le *Carnet* contribue à l'apprentissage à chaque fois que l'adulte se rend au Centre de ressources. Il est perçu comme nécessaire tout comme un stylo pour prendre des notes. <u>Enoncé :</u> utilise tout le temps	<u>Point de référence n°2</u> Epistémologie socio-constructiviste <u>Commentaire :</u> Le verbe « utilise » montre que l'apprenante se sert du *Carnet* en tant qu'artefact de médiation technologique. Malgré le peu d'explication donné par l'apprenante, on peut considérer que c'est l'usage du *Carnet* dans son ensemble qui s'apparente à une gazinière. Ce sont alors les *quatre fonctions du Carne*t qui participent au processus formatif.	ZPD* En collaboration avec l'équipe pédagogique et le *Carnet,* l'apprenant est amené à développer des formes supérieures qui sont un processus d'acquisition de moyens extérieurs du développement culturel et de la pensée.

Question n°3 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet domestique,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ? :**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 5 ***un ordinateur***	*Car tout ce qui est dans le Carnet, on peut le trouver dans l'ordinateur*	Analyse syntaxique : Phrase simple (niveau A2) reliée par la conjonction de coordination « car ». Emploi du pronom personnel « on » et non de « je ». Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le signifiant « ordinateur » devient signe de technologie, profusion de données. Cette apprenante compare le *Carnet* à un ordinateur dans lequel « on trouve tout ». L'expression « on peut le trouver » fait référence au concept de recherche d'informations.	Rubrique : Banque de données. Thème : Le *Carnet* contient une multitude de données que l'apprenant doit trier. Il est un artefact de stockage, d'organisation et de ressources. Enoncé : *On peut le trouver dans.*	Point de référence n° 2 *Médiation sémiotique Informationnel-communicationnel* Commentaire : Grâce au sommaire et au parcours formatif qui a été co-construit entre l'apprenant et la coordonnatrice, l'adulte peut consulter ce qu'il veut, rechercher ce qu'il a fait ou ce qu'il veut faire. L'explication de l'apprenante correspond à la *fonction secondaire* du *Carnet*, celle où l'adulte est acteur-documentaliste, c'est-à-dire qu'il recherche des données, classe des ressources et autres activités liées à la recherche d'informations.	Le *Carnet* est l'outil qui permet un échange social. Il informe l'adulte sur les activités à réaliser. Il est le guide.

Tableau #62 : Analyse des réponses des cinq apprenants concernant la troisième analogie

En synthétisant l'ensemble des réponses, deux points de référence se dégagent : d'une part une épistémologie socio-constructiviste et le Document comme phénomène émergent. Ces deux points rejoignent les réponses précédentes, ce qui prouve une certaine cohérence au niveau de la pensée de chaque apprenant. Cependant la réponse de la première apprenante se situe dans la pensée qualitative ce qui implique que cette adulte perçoit le côté utile du *Carnet* car il lui permet d'avancer avec des repères. Comparer le *Carnet de suivi* à une échelle induit une idée de mouvement au sens où la personne peut monter « *grimper plus haut* » mais aussi redescendre pour refaire des activités qui n'avaient pas été totalement réussies. L'autre association, celle du calendrier, évoque le temps et la planification : l'apprenant peut se fixer des dates pour travailler au centre de ressources, il peut également se donner des échéances pour réaliser telle tâche. Sur un calendrier, il est aisé de visualiser les jours, les mois et de ce fait des repères peuvent y être inscrits pour ne pas oublier tel événement ou autres. Le *Carnet* de suivi permet à l'apprenant d'organiser son travail. L'apprenant qui relie le *Carnet* à une gazinière, se représente ce support comme nécessaire : la gazinière pour cuisiner un repas, se nourrir, plutôt que de manger les choses froides, et le *Carnet* pour être guidé dans son travail et ainsi progresser. Le professeur et la gazinière ont comme point commun d'aider une personne à faire quelque chose. Dès lors le concept de médiation est toujours aussi présent dans la représentation que les apprenants ont de cet artefact.

Par contre, la réponse de l'apprenant 2 montre encore une forte réticence à l'égard du *Carnet de suivi* car il l'assimile à un objet qu'il appréhende et dont il est obligé de se servir. Pour lui, ce support est une intrusion mais comme il fait partie intégrante du dispositif, il l'a utilisé. Néanmoins même s'il ne l'apprécie pas, il ne dénigre pas pour autant son aspect utile, tout comme un aspirateur qui permet de nettoyer la poussière plus facilement qu'un balai ordinaire. Ainsi n'est-il pas plus bénéfique de se rendre au Centre de ressources avec le *Carnet de suivi* qui propose des conseils, une démarche d'apprentissage que de s'y rendre sans repère ?
Au niveau des apprenants interrogés, deux ensembles se distinguent : quatre adhèrent au *Carnet* et mettent en avant l'apport de sa médiation contre un qui émet des réserves envers cet artefact.
Rappel de la question #3 du portrait chinois : si le *Carnet de suivi* était un objet domestique, il serait ....

Apprenant	**Réponse donnée par l'apprenant**	**Rubrique**	**Fonction du document**	**Points de référence et catégories conceptualisantes**
Apprenant 1	Une échelle	Balise	Fonction quaternaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste
Apprenant 2	Un aspirateur	Outil révélateur	Fonction primaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste
Apprenant 3	Un calendrier	Balise	Fonction tertiaire	Point de référence n°2 médiation sémiotique
Apprenant 4	Une gazinière	Outil à confectionner de la nourriture	Fonctions primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste
Apprenant 5	Un ordinateur	Banque de données	Fonction secondaire	Point de référence n°2 médiation sémiotique

Tableau #63 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la troisième analogie et annotations

Selon les réponses des apprenants, une nouvelle rubrique a dû être créée car les précédentes ne correspondaient pas à l'analogie de l'apprenante. Cette rubrique « outil à confectionner de la nourriture » révèle les quatre fonctions du *Carnet de suivi* car pour réaliser un plat chaud, il faut des aliments, des ustensiles, un savoir-faire. Même si l'apprenante donne une explication sommaire de son choix, le nom « gazinière » fait émerger le sens formatif du *Carnet*. Cependant à ce stade et en raison du peu d'attributs précisés par cette adulte, il est difficile de dire qu'elle est capable de relier les quatre fonctions du *Carnet* pour construire du sens.

L'apprenant 2 reste cohérent puisque les attributs qu'il confère au *Carnet* conduisent à les classer dans la rubrique « outil révélateur ». Il cite, d'un côté un inspecteur qui veut tout savoir et de l'autre un aspirateur qui a pour fonction de nettoyer, de mettre au propre. On interprète ces associations comme assez sévères vis-à-vis du *Carnet*. Il envisage cet artefact comme quelque chose qui juge mais auquel il a recours pour travailler. Cette analyse pourrait être vue comme paradoxale car généralement un individu qui a une vision négative d'un objet se refuse à l'employer.

La balise, en tant que point fixe, apparaît à deux reprises avec les associations « échelle et calendrier », qui tous deux évoquent l'idée d'une progression qu'elle soit descendante ou ascendante. La variable du temps émerge de cette analogie : selon le degré d'aptitude à acquérir de nouvelles connaissances, chaque individu a un rythme d'apprentissage personnel et de ce fait arrivera plus ou moins rapidement à atteindre son objectif de formation.
Les apprenants commencent à effectuer des prises de conscience concernant le *Carnet de suivi*. Ils accèdent ainsi au fur et à mesure à un nouveau système de concepts.

Les explications des apprenants révèlent les quatre fonctions du Document. Les attributs exprimés permettent de dire que ces adultes prennent au fur et à mesure conscience du sens formatif du *Carnet de suivi*. La fonction *primaire* guide l'adulte dans ses démarches formatives. La fonction *secondaire* le conduit à prendre des décisions. La fonction *tertiaire* amène l'apprenant à se prendre en charge en notant tout ce qu'il a réalisé. Enfin la fonction quaternaire a pour rôle de donner à l'individu le pouvoir d'agir sur son parcours formatif, c'est-à-dire d'atteindre la dernière étape du processus de la ZPD* à savoir travailler seul sans l'aide d'autrui ou d'une quelconque médiation.

Interrogeons maintenant la quatrième analogie pour voir si la pensée des apprenants conserve ce même fil directeur : « si le *Carnet de suivi* était un moyen de transport, il serait .. ».

Question n°4 : Si le *Carnet de suivi* était **un moyen de transport,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 1 : Le train	quand on voyage en train, on voit par exemple les paysages qu'on a déjà vus, (on révise quelque chose) ou des endroits jamais vus (quand on apprend quelque chose)	Analyse syntaxique : Phrase complexe (niveau B2) Utilisation d'arguments et d'exemples. Emploi du pronom « on » qui englobe sa pensée dans celle de l'opinion commune « je + nous ». Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le signifiant « train » devient signe de « rapidité, voyage, découverte ». L'apprenante associe les paysages connus à ce qu'elle sait, donc à une révision quand elle se rend au centre de ressources. Par contre si ces endroits sont inconnus, elle se situe dans le processus d'apprentissage. Le *Carnet* est comparé à un voyage dans lequel se trouvent des points de révision et d'autres à apprendre. Relier le *Carnet* à un voyage montre que l'usage de cet artefact lui est agréable.	Rubrique : Outil révélateur. Thème : Le *Carnet* est similaire à un journal dans lequel se trouvent des souvenirs et qui permet aussi d'inscrire des nouveautés. C'est à la fois un retour sur son parcours et une découverte. Enoncé : On a déjà vu ou des endroits jamais vus	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste Commentaire : Au regard de l'explication de cette réponse, deux niveaux de connaissances apparaissent : d'une part les connaissances procédurales (reconnaître un problème) et d'autre part les connaissances déclaratives (résoudre le problème). Par contre le troisième niveau, celui des connaissances stratégiques, ne se dégage pas de cette réponse mais peut-être car l'analogie ne s'y prête pas. On s'interrogera dans d'autres recueils de données pour voir si ces trois connaissances apparaissent ensemble. Le verbe « voir » qui apparaît à trois reprises est en adéquation avec la rubrique « outil révélateur » puisque n'importe quel individu qui lit le Carnet de suivi découvre le travail de l'apprenant, son parcours formatif. On a affaire à la *fonction quaternaire du Carnet* dans lequel l'adulte se révèle tant du point de vue de ses notations que de ses états d'âme, s'il le souhaite.	ZPD C'est grâce au savoir qu'un individu construit des connaissances. (sens formatif ascendant). La connaissance fait référence aux acquis que l'adulte a appris lors d'expérience réfléchie. Elle est donc le résultat d'un processus cognitif et social.

Question n°4 : Si le *Carnet de suivi* était **un moyen de transport**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 2 *un avion*	Il te permet d'avancer plus vite	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple (niveau A2) <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant Le signifiant «avion » devient signe de « rapidité ». L'avion permet aux gens de se rendre dans des endroits inaccessibles en voiture. Le verbe « permettre » signifie que c'est une possibilité parmi d'autres d'atteindre un objectif. Donc grâce au *Carnet de suivi*, l'apprenant peut progresser , « avancer ». Le *Carnet* donne à l'adulte les moyens, le pouvoir d'agir sur son travail, ce qui fait référence au concept d'*empowerment* (le pouvoir du pouvoir d'agir). L'adverbe « plus » dans « plus vite » montre que cet artefact est un support qui facilite le rythme d'apprentissage.	<u>Rubrique :</u> La balise <u>Thème :</u> Le *Carnet* est semblable aux bulletins scolaires que les parents reçoivent pour leur enfant car ceux-ci peuvent visualiser l'avancée du parcours scolaire grâce aux notes et aux annotations des enseignants. <u>Enoncé :</u> avancer	<u>Point de référence n°2</u> Médiation sémiotique <u>Commentaire :</u> Grâce au *Carnet de suivi*, en tant que support de médiation, l'adulte peut constater son évolution et améliorer son rythme de formation. La vitesse est relative à un point fixe. Ceci confirme l'hypothèse fondatrice de Vygotski, à savoir que l'apprentissage appuie le développement personnel (cf. chapitre 2). En prenant connaissance des résultats de son test, l'apprenant peut se fixer comme objectif de travailler plus régulièrement et à un rythme plus soutenu pour atteindre une meilleure maîtrise de langue. Il s'agit alors de la *fonction primaire du Carnet*.	ZPD* Le savoir se construit grâce à des mises en relation entre l'adulte et le *Carnet*. La pensée se développe à travers des signes, tel que l'outil.

Question n°4 : Si le *Carnet de suivi* était **un moyen de transport,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 3 *un avion*	*J'avance vite*	Analyse syntaxique : Phrase simple (niveau A1) Emploi du pronom personnel sujet « je ». Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le signifiant « avion » devient signe de « rapidité ». De part l'utilisation du pronom « je », l'apprenante est consciente de ses progrès puisqu'elle affirme qu'elle avance vite.	Rubrique : La balise Thème : Le *Carnet* favorise la progression et le rythme d'apprentissage	Point de référence n°1 Epistémologie constructiviste Commentaire : Comme la réponse de l'apprenant précédent, le *Carnet* est perçu comme un artefact accélérateur. Cependant dans son explication, l'adulte 2 avait ajouté l'adverbe « plus » dans « plus vite » pour exprimer la vitesse à laquelle le *Carnet* le faisait avancer. Ici, cette apprenante ne l'a pas utilisé car elle parle de son propre rythme. Une fois de plus, ayant peu de qualificatifs, l'interprétation est limitée. En disant « j'avance vite », l'apprenante parle soit de l'amélioration de son travail (ses notes), soit du fait qu'elle ait déjà réalisé beaucoup d'activités. Dans ce contexte, le *Carnet* revêt la *fonction tertiaire* car l'apprenant est auteur-scripteur, c'est-à-dire qu'il écrit les points saillants de sa séance en auto-formation et peut comparer avec les séances précédentes.	ZPD* Les connaissances antérieures de l'adulte se réorganisent pour en acquérir de nouvelles grâce à des moyens, tels que des outils et des symboles. Cette réponse constitue le cœur du processus enseignement-apprentissage car l'apprenant mobilise à la fois ses connaissances antérieures et celles en cours de transmission.

Question n°4 : Si le *Carnet de suivi* était **un moyen de transport,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 4 *une voiture*	C'est un moyen de transport plus vite, si je continue à faire, je vais vite à apprendre. C'est le moyen qu'on utilise tout le temps, il nous aide.	Analyse syntaxique : Phrase complexe (niveau B1) Emploi de la forme emphatique « c'est…que » Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le signifiant « voiture » devient signe de « déplacement, mobilité ». L'adverbe « vite » est employé à deux reprises, ce qui montre que la progression peut s'effectuer rapidement. Le recours à la condition « si je fais » suggère que si l'apprenante ne s'entraîne pas régulièrement, elle ne peut pas avancer. La référence au temps « tout le temps » permet de percevoir le *Carnet* comme un moyen pérenne dans la formation.	Rubrique : La balise Thème : Le *Carnet* encourage l'apprenant tout au long de son parcours formatif. Enoncé : Plus vite Nous aide tout le temps	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste Commentaire : Le *Carnet de suivi* est un artefact qui permet d'accélérer le rythme d'apprentissage. L'emploi du verbe « aider » montre que le *Carnet* est un support qui oriente le regard de l'adulte. Cette réponse fait de nouveau écho aux deux précédentes avec l'emploi de l'adverbe « vite ». On peut ainsi dire que le *Carnet* est un artefact qui accélère le parcours de formation. Cette adulte n'a pas le permis de conduire, or elle utilise la métaphore de la voiture car elle aimerait avoir ce moyen de transport pour se déplacer. C'est ce qu'elle a confié lors de son histoire de vie. Comme elle l'a raconté, pour se rendre au tribunal à Boulogne sur mer, situé à 30 kilomètres de Calais, elle est tributaire des horaires de train, ce qui la handicape dans vie quotidienne. Dans sa *fonction primaire*, le *Carnet* contient de nombreuses données, comme les points de langue à retravailler, ce qui facilite le travail de l'apprenant au Centre de ressources.	ZPD* Le *Carnet de suivi* guide l'adulte dans la réalisation de ses tâches. En travaillant de manière collaborative avec le *Carnet*, l'apprenant a la possibilité de s'élever à un niveau langagier plus haut.

Question n°4 : Si le *Carnet de suivi* était **un moyen de transport,** il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 5 *un train*	*ça permet de voyager là où tu veux. Je suis chômeuse et j'ai une carte pour aller je veux. Le carnet ça m'a permis d'étudier avant sur tout, ça m'a beaucoup aidé car on peut pas travailler, apprendre ou voyager si on sait pas lire ou écrire et c''est pour ça je trouve très important. Il faut réfléchir pour le faire.*	Analyse syntaxique : Phrase complexe (niveau B1) Analyse lexicale : L'emploi de « ça » relève de la langue orale. A l'écrit, elle aurait dû dire « cela ». Le signifiant « train » devient signe de « rapidité, voyage, découverte ». Cette apprenante se révèle au cours de cette explication : elle n'a pas d'emploi « chômeuse ». Pour lui faciliter ses déplacements, elle a une carte qui lui permet de voyager car elle n'a pas encore son permis de conduire. Et selon ses dires, ce phénomène s'apparente au *Carnet de suivi* qui lui a permis d'étudier. Elle considère l'apprentissage comme très important car elle constate que pour travailler, il faut savoir « lire et écrire ». Pour elle, c'est une obligation car elle utilise « il faut ».	Rubrique : Panneau de signalisation Thème : Les verbes « voyager et aller » ainsi que le nom « carte » illustrent la rubrique qui évoque l'orientation. Enoncé : *Beaucoup aidé. Faut réfléchir pour le faire.*	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste Sens formatif ascendant. Commentaire : Tout comme la carte pour pouvoir prendre le train est un moyen subventionné, le *Carnet de suivi* l'est également car toutes les formations dispensées à l'APP* sont subventionnées soit par la Région Nord-Pas de Calais soit par l'Etat (cf. chapitre 2). Cette adulte est en train de passer son permis de conduire contrairement à la précédente. L'idée de liberté émerge des propos de l'apprenante « là où tu veux ». Avec le *Carnet de suivi*, l'adulte peut décider de réaliser les exercices dans l'ordre qui lui convient car rien n'est imposé. Même si un parcours a été négocié entre l'apprenante et la coordonnatrice, la personne reste acteur de son apprentissage. La *fonction secondaire du Carnet* propose des ressources par rapport aux points à travailler, mais l'apprenant peut en choisir d'autres pour faire les activités.	ZPD* Les attentes et les besoins de l'adulte quant à l'activité formative lui permettent de faire émerger du sens. Nous sommes dans le développement de formes supérieures.

Tableau #64 : Analyse des réponses des cinq apprenants concernant la quatrième analogie

Ici, l'apprenant 2 met en avant un aspect positif du *Carnet de suivi*, celui d'aller plus vite car il y a une trace, un parcours à suivre et à réaliser à son propre rythme. Si dans ses premières réponses, le vocabulaire était plutôt péjoratif, dans cette analogie, cet adulte fait un constat constructif car le Carnet le conduit à progresser.
On remarque également que la pensée des adultes 4 et 5 s'intensifie de plus en plus au cours des questions. Il s'agit peut-être d'un signe de confiance. A moins que cette association leur permette de dévoiler davantage leur ressenti par rapport au *Carnet de suivi*.
L'apprenant 1 le considère comme un repère auquel elle peut se référer pour voir ses progrès et ce qu'elle doit encore réaliser. Sa réponse fait écho à celle de l'adulte 5 qui parle également de voyage, d'où la même association celle du train. Le fait de mettre en relation des paysages déjà vus et d'autres à voir montre que ces apprenants sont en train d'acquérir de nouvelles connaissances. La pensée qualitative émerge de ces propos puisqu'ils tentent de donner sens en reliant des savoirs connus et inconnus. Les actions formatives que les adultes effectuent au Centre de ressources prennent sens grâce à une mise en rapport des événements passés et des projets à venir (cf. Paillé et Mucchielli, 2008 : 100, chapitre 2). Et il en est de même pour la réponse de l'avion donnée par deux autres apprenants 2 et 3 car ils argumentent ce choix avec un même lexique, celui d' « avancer ». L'apprenante 4 cite la voiture comme moyen pour augmenter sa vitesse d'apprentissage. En relisant toutes ces réponses, on peut affirmer que l'usage du *Carnet de suivi* est vu comme un artefact accélérant le rythme formatif des adultes. Il contribue à l'avancement du travail de chacun.
Les transports « avion et train » évoquent un aspect collectif car contrairement à une voiture ils peuvent déplacer beaucoup plus de personnes en même temps. De plus le pilote de ces engins n'est pas ces adultes. Enfin l'avion et le train permettent de parcourir des distances beaucoup plus longues que la voiture. Dans cette expérience, le pilote correspond au *Carnet de suivi*. Si un apprenant n'arrête pas sa formation en cours, il pourra effectuer jusqu'à trois cents heures de formation, donc un parcours relativement long.

Rappel de la question #4 du portrait chinois : si le *Carnet de suivi* était un moyen de transport, il serait ....

Apprenant	**Réponse donnée par l'apprenant**	**Rubrique**	**Fonction du document**	**Points de référence et catégories conceptualisantes**
Apprenant 1	Un train	Outil révélateur	Fonction quaternaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste
Apprenant 2	Un avion	Balise	Fonction primaire	Point de référence n°2 médiation sémiotique
Apprenant 3	Un avion	Balise	Fonction tertiaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste
Apprenant 4	Une voiture	Balise	Fonction primaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste
Apprenant 5	Un train	Panneau de signalisation	Fonction secondaire	Point de référence n°1 épistémologie socio-constructiviste

Tableau #65 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la quatrième analogie et annotations

La rubrique « balise » apparaît trois fois dans ce tableau ce qui montre l'utilité des points de repères. Grâce aux indications symbolisées par les balises, un individu se déplacera plus facilement. Le *Carnet*, par son usage formatif, donne un cadre (consignes, exercices) aux apprenants de façon à orienter leur parcours.
En regardant ce tableau, on constate qu'avec le même attribut « train », deux rubriques se dégagent. Chaque adulte a sa propre vision de ce moyen de transport : pour l'un, il permet de découvrir de nouvelles choses, d'où l'outil révélateur qui dévoile ce qui est caché et pour l'autre, il évoque le voyage « voyager là où tu veux », donc le panneau de signalisation car à chaque fois qu'une personne prend le train, elle se rend à la gare et suit les indications spatio-temporelles pour ne pas s'égarer. L'usage du *Carnet de suivi* revêt alors ces deux facettes : celui-ci peut communiquer des données personnelles de l'adulte comme son état d'esprit « je suis fatiguée » ce qui permet au lecteur de mieux comprendre parfois le résultat négatif des activités. Par ailleurs, comme il l'a été déjà évoqué, le *Carnet* offre des pistes de travail.
Les réponses de chaque adulte correspondent à une fonction précise du Document. L'explication de l'apprenant influence le choix concernant la fonction. Les apprenants 2 et 3 ont choisi le même attribut « avion » mais ils ont argumenté de manière différente : le premier a rédigé à la forme impersonnelle « il te permet », donc le sujet est le *Carnet de suivi*, c'est lui qui agit, qui préconise. Alors que le deuxième a écrit « j'avance », donc dans ce cas c'est l'adulte le sujet. C'est pourquoi comprendre la pensée de l'adulte est essentiel pour attribuer une fonction au Document.

Le point de référence n°1 « épistémologie socio-constructiviste » est toujours aussi présent. L'aspect socio se dégage des réponses des apprenants car ils parlent indirectement des concepts non-spontanés, donc de l'interpersonnel. Les adultes montrent des signes de prise de conscience de plus en plus forts « je trouve très important, faut réfléchir », car ils semblent comprendre alors l'intérêt du *Carnet de suivi* et de la formation.

Passons dorénavant à la cinquième analogie qui est : « si le *Carnet de suivi* était un objet indispensable au camping, il serait ».

Question n°5 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet indispensable au camping**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 1 une boussole	car il indique la direction	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple (niveau A2) Emploi de la conjonction de coordination « car » <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire simple Le signifiant « boussole » devient signe de « repère / guide / orientation »	<u>Rubrique :</u> Panneau de signalisation <u>Thème :</u> Situation de guide <u>Enoncé :</u> indique la direction	<u>Point de référence n°2</u> Médiation sémiotique <u>Commentaire :</u> Si une boussole aide un randonneur à retrouver son chemin, un panneau de signalisation à guider un automobiliste, le *Carnet de suivi* a, selon les dires de cette apprenante, la même fonction. Le sommaire, les numéros de page, les thèmes à retravailler sont, par exemple des signes sémio-techniques qui orientent le regard de l'adulte. Ceci correspond à la *fonction primaire du Carnet.*	ZPD* L'action de l'adulte est médiatisée par un système de signes, le panneau de signalisation. Ces signes ne modifient pas l'objet, en l'occurrence le *Carnet*, mais orientent l'activité interne de l'apprenant.

Question n°5 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet indispensable au camping**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 2 *une carte*	parce que si on a envie de retrouver la route alors c'est essentiel	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple (niveau A2) Emploi de la subordination « parce que » et de la condition « si ». <u>Analyse thématique :</u> Le signifiant «carte » devient signe de « repère / guide / orientation ». Cet apprenant considère qu'une carte est primordiale pour faire du camping « c'est essentiel ».	<u>Rubrique :</u> Panneau de signalisation <u>Thème :</u> Le *Carnet* évite à l'apprenant de se perdre. <u>Enoncé :</u> Retrouver la route C'est essentiel	<u>Point de référence n°2</u> Médiation sémiotique <u>Commentaire :</u> Selon la réponse de cet adulte, en camping, il est essentiel d'avoir une carte pour retrouver son chemin. Cependant il dit « si on a envie » de le retrouver. Donc, pour lui, ce n'est pas aussi capital d'avoir une carte en sa possession, mais c'est un moyen qui permet à l'individu de se repérer. C'est le même apprenant qui avait évoqué sa réticence pour l'aspirateur en reconnaissant pourtant son utilité. Il s'agit de la même réflexion ici. Cette réponse revêt au *Carnet sa fonction primaire*.	<u>ZPD*</u> L'appropriation de ces signes guide et permet le développement de la personne. Les signes ont pour fonction d'orienter le regard.

Question n°5 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet indispensable au camping**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 3 GPS	c'est un guide, ça sert à savoir qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce qu'on va faire	Analyse syntaxique : Phrase simple (niveau A2) Analyse thématique : Le signifiant « GPS » devient signe de « guide, orientation ». Grâce au *Carnet de suivi*, l'apprenant peut relire ses notes, donc ce qu'il a fait avant et envisager ce qu'il fera lors de la prochaine séance au Centre de ressources grâce au parcours de formation. La notion de temporalité est très présente avec le passé « qu'est-ce qu'on a fait » et le futur « qu'est-ce qu'on va faire ».	Rubrique : Balise Thème : Similaire à une carte, le *Carnet* permet à l'adulte de revoir la route précédemment effectuée et de consulter ce qu'il lui reste à faire. Enoncé : Un guide On a fait On va faire	Point de référence n°2 Epistémologie socio-constructiviste Commentaire : Le GPS est un système de géolocalisation. C'est en quelque sorte la version électronique d'une carte papier. Or en lisant la réponse de cette apprenante, la notion d'espace géographique n'apparaît pas. Elle associe plutôt le GPS à un calendrier, donc à un objet qui permet à un individu de repérer dans le temps. Le calendrier est cité car c'est cette même adulte qui a donné cette réponse lors de la question 3. Tout comme la balise donne des points de repères fixes, l'apprenant, en notant les dates des séances, ses résultats sur son *Carnet*, se crée ses propres balises. C'est la *fonction tertiaire du Carnet*.	ZPD*

Question n°5 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet indispensable au camping**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 4 *une carte*	*C'est important, ça m'ouvre les portes sur la connaissance, la grammaire. Ca me fait découvrir, c'est comme une carte, je connais rien, donc la carte va me diriger*	Analyse syntaxique : Phrase complexe. Emploi du comparatif « comme », d'une conjonction de coordination « donc ». Implication personnelle de l'adulte par l'utilisation des pronoms « je/me ». Vocabulaire courant. Analyse thématique : Le signifiant « carte » devient signe de « repère / guide / orientation ». Avec la phrase « ça m'ouvre les portes sur la connaissance », ceci donne l'impression que le *Carnet de suivi* est la clé de l'apprentissage. C'est une vision méliorative qui est exprimée ici. Elle juge elle-même son niveau de langue et s'évalue sévèrement « je connais rien ».	Rubrique : Panneau de signalisation Thème : La carte et le *Carnet de suivi* sont deux artefacts qui donnent des indications pour guider un individu Enoncé : *Me fait découvr* *Me diriger*	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste Commentaire : Cette réponse fait écho à celle de l'apprenant 2 qui affirme que la carte permet de retrouver sa route. Tout comme une carte oriente les gens pour se repérer géographiquement, le *Carnet* propose des pistes de travail à cette adulte en la dirigeant. Il s'agit du processus informationnel du *Carnet dans sa fonction primaire*. Une carte contient de nombreuses données géographiques et le *Carnet* des données formatives.	ZPD* Travailler en collaboration avec un expert permet d'atteindre cette zone. Sens formatif ascendant

Question n°5 : Si le *Carnet de suivi* était **un objet indispensable au camping**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 5 ***sac à main***	*Car si je mets quelque chose dans mon sac, je l'oublierai jamais, je peux le feuilleter, ça me permet de pas chercher. Je sors pas sans sac à main. C'est une sécurité. C'est utile pour moi.*	Analyse syntaxique : Phrase complexe. Emploi de la conjonction de coordination « car ». Implication personnelle de l'adulte par l'utilisation des pronoms « je/me/moi ». Analyse lexicale : Vocabulaire courant Le signifiant « sac à main » devient signe de « objet personnel, secret, confidentiel ». Cette apprenante nous livre qu'elle est très attachée à son sac à main car elle ne sort pas sans. Cet objet personnel lui apporte une certaine sécurité, elle se sent en confiance car elle y met tout ce qu'elle a peur d'oublier. Elle perçoit le *Carnet de suivi* comme un artefact qui facilite sa recherche, qui lui est utile pour ne pas oublier.	Rubrique : Banque de données Thème : Un sac à main est un objet permettant de stocker des affaires personnelles à l'intérieur, particulièrement des choses personnelles. Le *Carnet* a la même fonction car il renferme des données qui peuvent être personnelles comme l'état civil de la personne. Il facilite la recherche d'informations et permet de conserver des traces. Enoncé : *Oublierai jamais* *Permet de pas chercher* *C'est utile*	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste Commentaire : Contrairement aux autres apprenants qui ont cité des objets spatio-temporels, cette adulte nomme un objet personnel qui lui apporte confiance. On identifie les propos de cette apprenante comme correspondant à la *fonction secondaire* du *Carnet de suivi*, car il lui permet de rechercher de l'information sans se perdre.	ZPD Les concepts spontanés, qui viennent de l'expérience personnelle, ressortent de ces propos.

Tableau #66 : Analyse des réponses des cinq apprenants concernant la cinquième analogie

D'après les réponses des apprenants, l'usage du *Carnet de suivi* s'apparente à l'usage de l'outil d'orientation, la carte apparaît à deux reprises, puis il y a la boussole et le GPS. Le champ lexical de l'orientation est présent : « direction, retrouver la route, diriger ». Pour un apprenant, le *Carnet de suivi* est un guide car « ça me fait découvrir, ça m'ouvre les portes sur la connaissance ». Les quatre premiers apprenants évoquent des objets qui permettent de se diriger. Ce qui est interpellant, c'est l'adulte qui vit le plus modestement, selon leur histoire personnelle, qui cite le GPS comme objet pour le camping. Seule une réponse « sac à main » semble décontextualisée vis-à-vis de la question posée sur l'objet indispensable pour faire du camping. Pour cette adulte, son sac la rassure, il lui est vital. Cependant quand des personnes natives de la France ont été interrogées informellement, les réponses données étaient différentes de celles de ces cinq apprenants. Des attributs comme « glacière, couette » sont apparus.

Rappel de la question #5 du portrait chinois : si le *Carnet de suivi* était un objet indispensable au camping, il serait ....

Apprenant	Réponse donnée par l'apprenant	Rubrique	Fonction du document	Points de référence
Apprenant 1	Une boussole	Panneau de signalisation	Fonction primaire	Point de référence n°2 Médiation sémiotique
Apprenant 2	Une carte	Panneau de signalisation	Fonction primaire	Point de référence n°2 Médiation sémiotique
Apprenant 3	Un GPS	Balise	Fonction tertiaire	Point de référence n°2 Epistémologie socio-constructiviste
Apprenant 4	Une carte	Panneau de signalisation	Fonction primaire	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste
Apprenant 5	Un sac à main	Banque de données	Fonction secondaire	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste

Tableau #67 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la cinquième analogie

Terminons l'interprétation des données avec la dernière analogie : « si le *Carnet de suivi* était une nouvelle technologie, il serait ».

Question n°6 : Si le *Carnet de suivi* était **une nouvelle technologie**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 1 *un agenda électronique*	*il nous aide à nous organiser et / ou à travailler*	Analyse thématique : Le signifiant « agenda électronique » devient signe de « mémoire, temporalité ».	Rubrique : Balise Thème : Le *Carnet de suivi* conduit l'apprenant à organiser son temps. Enoncé : *Aide* *Organiser*	Point de référence n°2 Document à but formatif Médiation sémiotique Commentaires : Un agenda évoque la notion de temps : avec cet artefact, un individu peut planifier sa journée, y inscrire des rendez-vous, prendre des notes. Que ce soit en mer, sur terre ou dans les airs, une balise permet de faciliter le parcours de chaque individu. Grâce à certaines données (durée de la formation, objectifs à atteindre), l'apprenant peut organiser ses séances au Centre de ressources. Pour ce faire, l'adulte a recours à la fonction *tertiaire* du *Carnet*.	ZPD* Cette adulte s'est créé des procédures, des stratégies d'apprentissage. Le *Carnet de suivi*, en tant que soutien, lui permet de résoudre des activités seule.

Question n°6 : Si le *Carnet de suivi* était **une nouvelle technologie**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 2 *Iphone*	Ici, l'apprenant n'a pas expliqué son choix. On se heurte donc au silence pour essayer d'interpréter sa réponse.	Pas de verbatim	Rubrique : Banque de données Thème : Enoncé :	Point de référence n°1: épistémologie socio-constructiviste Un *iphone* est un téléphone portable ayant des fonctionnalités de plus en plus sophistiquées (connexion à la télévision, à internet via *Wifi*…). Cette réponse fait référence à la fonction secondaire du *Carnet de suivi*.	

Question n°6 : Si le *Carnet de suivi* était **une nouvelle technologie**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 3 *un ordinateur*	*On peut se connecter à internet, on connaît plein de choses*	<u>Analyse syntaxique :</u> Phrase simple <u>Analyse lexicale :</u> Vocabulaire courant <u>Analyse thématique :</u> Le signifiant « ordinateur » devient le signe de « technologie, échanges, données ». Par manque de vocabulaire, l'apprenante dit « plein de choses » ce qui sous-entend que le *Carnet de suivi* renferme de nombreuses données tout comme l'ordinateur. L'adverbe « plein » désigne l'étendue et a une connotation plus forte que « beaucoup ».	<u>Rubrique :</u> Banque de données <u>Thème :</u> Le *Carnet*, comparé à un ordinateur et plus spécialement à internet, montre l'étendue des données qu'il contient. <u>Enoncé :</u> *Plein de choses*	<u>Point de référence n°1</u> Epistémologie socio-constructivisme <u>Commentaires :</u> Avec internet, les individus ont accès à de nombreuses données. Internet évoque également l'idée de navigation. Avec le *Carnet*, les apprenants peuvent feuilleter et aller à la page qui leur convient. Quant à l'ordinateur, il permet de stocker des données sous toutes formes de format (texte, image, son …). Dans le *Carnet*, l'adulte peut inscrire ce qu'il souhaite avec un crayon. L'expression « plein de choses » résonne avec la *fonction secondaire du Carnet* qui propose une multitude de ressources aux apprenants pour travailler.	

Question n°6 : Si le *Carnet de suivi* était **une nouvelle technologie**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD**	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 4 une clé USB	Y a plein de choses que j'ai ramassé dedans	Analyse lexicale : Vocabulaire familier Analyse thématique : Le signifiant « clé USB » devient signe de « rangement, sauvegarde ». La réponse de cette apprenante est similaire à la précédente car elle évoque aussi le fait qu'une clé USB contient « plein de choses ».	Rubrique : Banque de données Thème : Le *Carnet de suivi* est un support permettant de noter ce qu'un individu désire. Il est similaire à un réservoir de données. Enoncé : Plein de choses Ramassé dedans	Point de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste Commentaires : La clé USB remplace de plus en plus le Cd sur lequel les individus enregistraient n'importe quelles données. De par sa taille, la clé est plus facilement transportable et permet de contenir une quantité de ressources. A la base, la clé est vide, c'est à l'individu d'y ajouter des données. Il en est de même pour le *Carnet* : si l'adulte ne le complète pas, il n'y aura aucun intérêt pour un lecteur. C'est en le remplissant que les apprenants font émerger du sens. L'expression « plein de choses » met de nouveau en avant la *fonction secondaire du Carnet*.	Le *Carnet* renferme du savoir.

Question n°6 : Si le *Carnet de suivi* était **une nouvelle technologie**, il serait …					
Réponse de l'apprenant	**Pourquoi ce choix ?**	**Analyse de verbatim linguistique dans le cadre d'un processus ZPD***	**Annotations**	**Points de référence (cf. chapitre 2) et commentaires**	**Catégories conceptualisantes**
Apprenant 5 un portable téléphone	Je trouve que c'est utile. Si je vais quelque part que je sais pas, je peux toujours appeler pour prévenir quelqu'un et dire comment je peux faire pour m'en sortir. Le *Carnet* c'est pareil, ça m'aide. C'est un repère pour voir des choses, de regarder des dates, de calculer.	Analyse syntaxique : Phrase complexe. Emploi de la condition « si », et des pronoms « je / me ». Analyse lexicale : Vocabulaire courant Analyse thématique : Le signifiant « téléphone portable » devient le signe de « technologie, échanges, messages, agenda ».	Rubrique : Outil révélateur Thème : En prenant connaissance du *Carnet de suivi* d'un apprenant, des données se dégagent. Cet artefact conduit un lecteur à découvrir le parcours formatif de l'adulte. Enoncé : M'aide Un repère pour Regarder	Point de référence n°2 Médiation sémiotique Commentaires : Dans l'explication de cette apprenante, la notion de temps émerge « regarder des dates ». Par ailleurs, le *Carnet* revêt ici sa fonction de médiation car il permet à l'adulte de l'aider dans ses démarches pour résoudre un problème « comment je peux faire pour m'en sortir ». En remplissant la fiche de suivi du *Carnet*, l'apprenant révèle ce qu'il a réalisé durant sa séance en auto-formation, ses résultats, ses états d'esprit. La réponse de l'apprenante correspond à la fonction *quaternaire* du *Carnet*.	Les signes qui émergent du *Carnet* permettent à l'adulte de se repérer plus facilement. Ils éclaircissent la pensée de l'apprenante. Le *Carnet* offre des orientations de travail.

Tableau #68 : Analyse des réponses des cinq apprenants concernant la sixième analogie

L'agenda électronique rejoint le calendrier, évoqué ci-dessus, et met en avant, de nouveau, la notion de temps. Quant au GPS, il s'agit de la version électronique d'une carte, qui offre des repères par rapport à un itinéraire, en l'occurrence le parcours de formation dans cette expérience. L'image de la clé USB pour qualifier le *Carnet de suivi*, représente un endroit où nous pouvons stocker des données mais aussi en trouver. Le *Carnet* est alors un support qui contient un ensemble de données que l'apprenant peut consulter à tout moment.

Rappel de la question #6 du portrait chinois : si le *Carnet de suivi* était une nouvelle technologie, il serait ...

Apprenant	Réponse donnée par l'apprenant	Rubrique	Fonction du document	Points de référence
Apprenant 1	Un agenda électronique	Balise	Fonction tertiaire	Points de référence n°2 Médiation sémiotique
Apprenant 2	Un *iphone*	Banque de données	Fonction secondaire	Points de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste
Apprenant 3	Un ordinateur	Banque de données	Fonction secondaire	Points de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste
Apprenant 4	Une clé USB	Banque de données	Fonction secondaire	Points de référence n°1 Epistémologie socio-constructiviste
Apprenant 5	Un téléphone portable	Outil révélateur	Fonction quaternaire	Points de référence n°2 Médiation sémiotique

Tableau #69 : Tableau synoptique des réponses des apprenants à la sixième analogie et annotations

La fonction qui prédomine, dans ce tableau, est la fonction secondaire du *Carnet*. Ce constat semble logique au sens où tous les objets cités sont des moyens qui permettent à la fois de sauvegarder des données mais de pouvoir également en consulter. Ceci rejoint la conception du *Carnet* qui contient des données et dans lequel les apprenants peuvent en ajouter d'autres. Cette fonction se trouve associée à chaque fois avec la « banque de données », point fixe dans lequel les individus sont invités à aller rechercher de l'information.

Le point de référence n°1 « épistémologie socio-constructiviste » apparaît à trois reprises, ce qui signifie que le *Carnet de suivi* joue pleinement son rôle dans le processus d'appropriation des connaissances. Le point de référence n°2 « médiation sémiotique » est associé d'une part, à la rubrique « balise » ce qui montre que le *Carnet* les guide dans leur parcours de formation ; et d'autre part à un « outil révélateur » car ce support révèle à l'apprenant les points langagiers qu'il est nécessaire de revoir.

6-2-3 La synthèse des commentaires des adultes

En ayant recours à ce questionnaire, *via* la méthode du portrait chinois, je souhaitais voir si la médiation du *Carnet* apportait quelque chose aux adultes lors de leur apprentissage. La raison de cette interrogation vient d'un de mes constats en tant que coordonnatrice de l'APP* : si on impose un support sans se préoccuper du regard de l'apprenant, alors il ne sera pas ou peu utilisé. C'est ce qui s'est produit avec la fiche de prescription établie auparavant. Ne comprenant pas l'intérêt de cette fiche, les adultes ont déserté le Centre de ressources au lieu de s'y rendre régulièrement. C'est pourquoi en instituant le *Carnet de*

suivi, je l'ai présenté à mes apprenants afin de le contextualiser. Grâce à l'interprétation des données, on est d'emblée tenté de répondre positivement à cette question car les apprenants ont perçu globalement le *Carnet* comme un apport favorable dans leur démarche. Même si un apprenant avait tendance à l'associer à des éléments qu'il n'apprécie pas, il a quand même utilisé ce support pour travailler en auto-formation. Comme il a été déçu par le système scolaire de la formation initiale, (cf. étude de cas n°2), il se peut que ses réponses fassent écho à ce ressenti.

Selon certaines réponses, l'usage du *Carnet de suivi* a permis l'émergence d'une certaine dynamique décisionnelle formative car certains ont mis en place des stratégies personnelles d'apprentissage.

Selon les rubriques qui ont été données au départ de l'analyse, on constate que certaines fonctions du document font souvent résonnance avec les mêmes rubriques. Concernant la « banque de données », qui se situe dans le champ des possibilités, cette rubrique est souvent associée à la fonction secondaire du *Carnet de suivi* étant donné que tous les deux évoquent l'idée de ressources. Dans une banque de données, un individu peut consulter des livres, des sites pour rechercher ce qu'il souhaite. Dans le document *secondaire*, l'apprenant peut consulter les ressources qui lui sont proposées pour travailler, mais également utiliser les siennes pour remédier à ses lacunes. Cette rubrique désigne un point fixe au sens où l'apprenant n'agit pas seul mais en fonction de ce qui est suggéré.
Alors que pour les rubriques « panneau de signalisation, outil révélateur, balise et préparateur de nourriture », l'idée de mouvement et d'action émerge. Les panneaux de signalisation proposent des indications que les individus ne sont pas obligés de suivre car ils peuvent se créer leur propre itinéraire. Il en est de même pour la balise qui propose un parcours mais qui peut être modifié par la personne. Enfin lorsqu'un adulte réalise une recette identique à une autre, les deux préparations seront rarement les mêmes. Ces exemples font écho à la fonction tertiaire du *Carnet de suivi* car l'apprenant doit faire la synthèse spontanément de sa séance en auto-formation au centre de ressources. Chaque apprenant, avec son propre vécu, aura une manière singulière de raconter sa séance car même si une autre personne a fait la même chose, le récit sera très personnel. Ces écrits sont en construction car les adultes peuvent revenir sur leurs dires.
Le panneau de signalisation peut faire écho également à la *fonction primaire du Carnet* au sens que des consignes de travail sont données mais peuvent être changées par l'apprenant. En tant qu'acteur, l'adulte choisit sa propre méthode de travail. Comme le document primaire révèle les résultats du test de positionnement, l'outil révélateur pourrait aussi faire partie de cette fonction car il oriente le regard de l'apprenant sur ses lacunes.
Enfin la rubrique « médicament » s'intégrerait plutôt dans la *fonction quaternaire du Carnet* car l'apprenant devient acteur-co-auteur de ses écrits et de ce fait il est en capacité de mesurer ses acquis. C'est à travers cette fonction, que l'interpersonnel (apprentissage) et l'intrapersonnel (développement) interagissent au moyen du *Carnet de suivi* en tant que processus de médiation. Dans ce cas précis, nous sommes dans le cœur de l'épistémologie socio-constructiviste.

Le tableau ci-dessous présente ainsi les interactions entre les fonctions du *Carnet* et les rubriques.

	Possibilités : point fixe	**En route, en mouvement**	**Dosage mesuré**
Rubrique	Banque de données	Panneau de signalisation Outil révélateur Balise Préparateur de nourriture	Médicament
Fonction	Fonction secondaire	Fonction tertiaire Fonction primaire	Fonction quaternaire

Tableau #70 : Interactions des rubriques et des fonctions du *Carnet*

En reprenant l'ensemble des réponses des apprenants, on peut affirmer qu'il est essentiel de considérer les médiations sémiotiques comme fondamentales dans la ZPD* ; ce qui conforte notre choix pour le point de référence n°1. Par ailleurs, les apprenants sont arrivés à s'approprier les signes médiatisés par le *Carnet* au fur et à mesure de leur apprentissage.
Ce paragraphe vient de rendre compte des commentaires des apprenants concernant le *Carnet de suivi*. Le paragraphe suivant va s'intéresser davantage au concept d'auto-évaluation, qui fait partie intégrante du rôle du *Carnet*.

6-3 L'auto-évaluation par la métaphore de la construction d'une « maison »

Dans le *Carnet de suivi* se trouve une partie liée à l'auto-évaluation. Le but était d'aider l'adulte à progressivement se prendre en charge comme co-auteur et acteur de sa formation en lui demandant d'évaluer son travail. Ainsi, quand les apprenants terminaient un exercice, ils devaient se référer aux photographies relatant les étapes d'une maison en construction pour s'attribuer une note sur 20 (voir ci-dessous). Pour représenter leur sentiment de progrès, ils pouvaient également commenter ce choix, s'ils le souhaitaient.

Je me suis intéressée à la vision que ces apprenants ont eue de cette nouvelle forme d'autoévaluation au sein du dispositif formatif car je cherche à comprendre de quelle manière l'usage du *Carnet*, comme une aide à l'accompagnement, permet de faire émerger une dynamique décisionnelle formative de contraintes-choix personnels. Grâce aux fiches de suivi que devaient compléter les apprenants quand ils se trouvaient en auto-formation, au Centre de ressources de l'APP* de Calais, un certain nombre de données a pu être collecté pour contextualiser le parcours de l'apprenant. Comme pour l'interprétation des commentaires sur le *Carnet* mentionnée en section 6-2 de ce chapitre 6, j'ai recopié les écrits des apprenants en respectant leurs dires avec les erreurs de langage qu'ils peuvent contenir. De plus pour distinguer clairement leur production de la mienne, j'ai repris la police Bradley Hand ITC pour recopier leurs propos.

Avant de commencer l'analyse des fiches de suivi, il nous faut éclaircir le concept d'auto-évaluation car c'est un élément clé du processus formatif. Marie-José Barbot (Barbot, 2001:61)[286] a repris la définition d'Henri Holec pour qualifier le concept d'auto-évaluation comme :

> ... l'opération mentale par laquelle l'apprenant qui doit résoudre un problème d'apprentissage mesure ses propres capacités et les efforts à accomplir pour vérifier s'il est à même de franchir les obstacles qu'il va rencontrer pour obtenir les résultats espérés.

[286] Barbot, M-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Belgique : Didactique des langues étrangères, Clé international. p.61.

Or, en tant que telle, cette définition peut être interprétée comme individualiste, voire « mentaliste » (en travail sur soi par rapport à soi), dans la mesure où l'auto-évaluation ne s'effectue pas explicitement par des repères et des liens sociaux. Pour rappel, un des postulats qui caractérise la démarche socioconstructiviste est celui qui donne la préséance du social sur l'individuel, c'est-à-dire que l'individu se construit grâce à l'apport de l'autre sous forme de présence face-à-face directe ou de présence indirecte *via* un système de signes significatifs médiés par des artefacts. C'est dans ce but que l'objectif du *Carnet de suivi* encourage l'apprenant à laisser des traces permettant une co-réflexion entre l'apprenant et le formateur-médiateur en vue de conduire l'adulte à éprouver le sentiment d'être co-auteur (cf. chapitre 3) afin de résoudre une situation-problème par rapport à son parcours formatif et en s'appuyant sur des aides humaines et des ressources numériques ou papier à sa disposition.

6-3-1 Rappel de la structure des fiches de suivi

En interprétant les fiches de suivi des apprenants (cf. annexe 34), je pointerai les traces liées au processus formatif d'appropriation des connaissances. Pour faire sens aux fiches de suivi, les commentaires ont été regroupés dans des tableaux par date afin d'établir des comparaisons temporelles, puis une synthèse générale a été réalisée à la fin de toutes les fiches pour mettre en avant les conditions saillantes qui en ressortent liées à l'usage du *Carnet,* qui influenceraient l'appropriation des connaissances chez les adultes. Les tableaux se structurent de la manière suivante :

- **Colonne 1 « apprenant »** : comme pour les tableaux précédents, chaque adulte est identifié par un numéro, afin de préserver l'anonymat. J'ai pris soin de conserver le même ordre d'apparition des commentaires des apprenants afin de voir émerger des similitudes et des contrastes entre leurs réponses et comprendre le sens éventuel qu'ils accordent à leurs actions.
- **Colonne 2 « date »** : celle-ci donne des traces concernant la fréquence à laquelle les apprenants se sont rendus au Centre de ressources, leur assiduité. Elle permet aussi d'entrevoir une temporalité dans le processus formatif, essentielle dans l'étude du processus de la construction des connaissances.
- **Colonne 3 « photographie et note »** : elle reprend le numéro de la photographie que l'adulte a choisi pour s'auto-évaluer ainsi que la note qu'il s'est attribuée. La note sur 20 figure comme un signe symbolique d'un système de notation française donnant une valeur relative au jugement de l'individu.
- **Colonne 4 « commentaires de l'apprenant »** : ces commentaires ont retranscrits scrupuleusement pour mieux les étudier. Les propos de l'ap permettent de laisser une trace « à chaud » de ce qu'il ressentait et pens une série d'activités pédagogiques. Ce type de traces fournit au che éléments pour analyser de quelle manière le *Carnet de suivi* peut être une aide à l'accompagnement.
- **Colonne 5 « Traces éventuelles d'appropriation des connaissances** : l'intérêt est d'essayer de repérer les traces de ce processus pour identifier les effets éventuels auprès de l'apprenant. Ceci permettra d'établir la pertinence ou pas des points de références (cf. chapitre 2) de l'étude axiomatico-inductive de cette thèse et d'en fournir d'autres si nécessaires.
- **Colonne 6 « catégories conceptualisantes : apports et limites des points de référence »** (cf. Paillé et Mucchielli, 2005 : 52-54)[287] : comme pour l'analyse précédente sur les commentaires déclarés des apprenants sur le *Carnet de suivi*, un phénomène perceptible sera dénommé grâce à une lecture plus explicitement

[287] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Collection U, Armand Colin. pp.52-54.

conceptuelle de sa recherche. De cette manière, la Colonne 6 pose les pierres fondatrices du chapitre suivant qui élaborera une mise en théorie des résultats obtenus. Pour ce faire, la colonne a une double fonction, celle de contextualiser les points de référence dans leurs apports et leurs limites suite à l'étude sur le terrain. Il sera ainsi montré l'émergence d'une certaine prise de « pouvoir » par l'apprenant comme construit indispensable pour mieux saisir le processus communicationnel de l'acte formatif.

En complétant les fiches de suivi, les apprenants sont encouragés à adopter une posture réflexive par rapport à leur démarche formative. C'est, sans doute, pour cette raison que la plupart des remarques des adultes semblent faire référence à la fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi*, celle où l'individu devient co-auteur-acteur de ses écrits lorsqu'il effectue un bilan de sa séance de travail en auto-formation. Néanmoins, il est nécessaire que cette première impression soit confirmée, nuancée ou infirmée par une étude plus approfondie.

Pour faciliter la lecture des données, il convient de rappeler le fonctionnement des photographies en lien avec le système de notation. Pour s'auto-évaluer, les apprenants choisissent une étape d'une maison, de style pavillonnaire moderne visible partout en France, en construction. Il est expliqué à l'apprenant que cette « maison » est comme son Projet de formation avec les différentes étapes clés de sa construction. Pour ce faire, 11 photographies constituent cette construction, toutes étant numérotées de 1 à 11. Pour relier le système de notation, la photographie :

- #1 (terrain vague en friche comme espace sans construction apparente) correspond à la note 1,
- #2 (assainissement) à la note 2,
- #3 (les fondations) à la note 4,
- et ainsi de suite jusqu'à la photographie #11 (la maison terminée) qui équivaut à la note de 20, bien connue en France.

La note zéro n'apparaît pas car elle exprime un choix de refus catégorique d'effectuer cette activité. Or si une personne décide de bâtir sur tel terrain, c'est qu'elle a déjà opéré un choix concernant son engagement pour tel ou tel terrain. En effet, si le terrain est inapproprié pour les besoins de l'apprenant, alors la construction risque de s'effondrer. Pour faciliter la tâche des apprenants, j'ai opté pour 11 étapes significatives de construction, même si 20 étapes ont pu être trouvées pour construire une véritable maison. L'expérience heuristique du terrain permet d'affirmer que faire un lien entre les 20 étapes pour construire une maison et celle d'un Projet professionnel fait courir le risque de surcharger la tâche d'auto-évaluation formative pour les adultes en question.

6-3-2 Interprétation des fiches de suivi des apprenants

A la suite de chaque tableau regroupant les commentaires des apprenants et les interprétations, je réaliserai une double lecture des remarques, c'est-à-dire que je débuterai par une analyse stricte des verbatim, en me limitant à ce qu'il y a d'écrit sur le *Carnet de suivi*, avant d'en faire une synthèse. Cette synthèse doit aller au-delà de l'écrit pour comprendre davantage les propos et donner sens par rapport au contexte. L'objectif est de prendre en compte ce qu'il y a autour du texte pour apporter des conclusions étayées en lien avec les points de référence.

Commençons par analyser les écrits de la première séance en auto-formation au Centre de ressources de l'APP* de Calais.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	Absente à cette séance				
Apprenant 2	10/04/08	N°5 : élévation des murs Note : 8/20	Je suis déjà plus à l'aise avec les terminaisons du présent. Je pense encore beaucoup à apprendre pour le masculin et féminin	Cet adulte adopte une attitude réflexive « je suis déjà plus à l'aise » (Expression d'un ressenti, en l'occurrence positif). On remarque une auto-reconnaissance des compétences de l'apprenant « je pense encore beaucoup à apprendre » (Point de référence Sens formatif descendant). La phrase « pour le masculin et féminin » renvoie au Point de référence Sens formatif ascendant (viz. connaissances stratégiques). Cet apprenant identifie clairement les points de grammaire qu'il a travaillés. Il s'agit de la *fonction tertiaire* du document car l'apprenant informe le lecteur sur les compétences linguistiques qu'il a revues.	**Prise de confiance en soi déclarée.** Les points de référence 1a « sens formatif ascendant » et 1b « sens formatif descendant » émergent des propos de l'apprenant mais ne semblent pas encore totalement interagir entre eux. Il est conscient de ce qu'il a réalisé mais ne parle pas pour le moment de transfert de connaissances dans d'autres contextes. Cette réponse s'inscrit alors dans l'épistémologie socio-constructiviste.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 3	10/04/08	N°1 : terrain en friche Note : 1/20	C'est tout à fait le début, car c'est le niveau bas	Cette apprenante s'accorde la note la plus basse car elle considère que l'activité qu'elle a réalisée était trop facile « niveau bas » et que son résultat ne mérite pas d'être valorisé (Point de référence Sens formatif descendant). Au cours de son histoire de vie, elle a confié que sa fille la reprenait à chaque fois qu'elle faisait des erreurs de langage, donc elle est consciente de son niveau de langue en français.	**Présence de lucidité déclarée.** La réponse de cette adulte fait référence au processus d'acquisition des moyens extérieurs du développement de la pensée. Il s'agit du point de référence 1b « sens formatif descendant ». Nous sommes uniquement du côté de l'apprentissage.
Apprenant 4	10/04/08	N°3 : les fondations Note : 4/20	ça s'est pas bien passé. J'avais déjà des difficultés. J'ai trouvé ça dur	Cette adulte semble déçue de son travail « pas bien passé » (Point de référence Sens formatif ascendant). Cette déception s'accentue par le fait qu'elle se rend compte qu'elle avait déjà des lacunes auparavant. « j'ai trouvé ça dur » évoque implicitement qu'elle a besoin d'aide (Point de référence 2a : Communication). .	**Présence de lucidité déclarée.** Le commentaire de l'apprenant se situe dans le développement des formes supérieures. Contrairement à la réponse précédente, nous sommes du côté du développement, c'est-à-dire du constructivisme. La phrase « j'ai trouvé ça dur » montre que nous sommes en présence du processus communicationnel car la communication renvoie à une action sociale. On a l'impression que cette adulte attend un échange avec une autre personne pour l'aider à résoudre une activité.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 5	10/04/08	N°10 : le crépi Note : 18/20	Je pris cette image parce que je trouve que ce facile	Dans cette réponse émerge un paradoxe : en effet la facilité n'engendre pas obligatoirement un succès. Or cette apprenante associe aisance avec réussite, d'où son résultat 18/20 (Point de référence 1a Sens formatif ascendant). D'après sa feuille d'exercices, cependant, un formateur aurait été plus sévère concernant la note car il y avait davantage d'erreurs que de bonnes réponses. Ce qui signifie que la note ne correspond peut-être pas à l'activité mais au ressenti de la séance (Expression d'un ressenti, en l'occurrence de *surestimation* de maitrise d'une situation). Cela appelle une médiation pour comprendre l'écart entre les attentes de l'apprenant et celle du formateur (Point de référence 2a Communication).	**Besoin déclaré de retour positif sur soi.** Même si ces propos semblent faire appel au point de référence 1a « sens formatif ascendant », on émet un doute quant à l'acquisition de connaissances car on aurait plus tendance à croire que cette adulte s'est notée en fonction de son ressenti et non de son activité. Il aurait donc été judicieux de pouvoir échanger en profondeur avec cette personne pour connaître réellement le sens de sa note. Je pourrais ainsi avancer qu'il est essentiel d'avoir le contexte donné pour pouvoir interpréter au plus juste des résultats.

Tableau #71 : Conscience du travail réalisé

Comme pour l'interprétation des commentaires sur le *Carnet de suivi* effectuée en section 6-2, un tableau synoptique sera réalisé après chaque fiche de suivi de façon à faire une synthèse globale des écrits des cinq apprenants.

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	Absente		
Apprenant 2	8/20	Prise de confiance en soi déclarée	1a : sens formatif ascendant 1b : sens formatif descendant
Apprenant 3	1/20	Présence de lucidité déclarée	1b : sens formatif descendant
Apprenant 4	4/20	Présence de lucidité déclarée	1a : sens formatif ascendant 2a : communication
Apprenant 5	18/20	Besoin déclaré de retour positif sur soi	1a : sens formatif ascendant

Tableau #72 : Tableau synoptique de la première fiche de suivi

Selon les propos déclarés des apprenants, l'indice, qui fait émerger des traces possibles vers un processus formatif, serait celui d'une lucidité déclarée de leurs compétences, notamment par l'expression de ressenti associé à la maîtrise d'une activité formative, sauf peut-être pour l'adulte 5 qui a tendance à surestimer son travail. Dans son histoire de vie et par rapport à certaines réponses du portrait chinois, l'autosatisfaction de cette apprenante ne surprend pas car elle avait évoqué qu'elle était fière de son parcours, fière de sa vie malgré les obstacles qui l'empêchent de faire aboutir bon nombre de projets. Apparemment la notation de ces adultes semble être en adéquation générale avec leurs commentaires. Cette mise en compétences fait partie du processus car malgré les difficultés évoquées, les apprenants ont le désir d'établir des conditions leur permettant une meilleure maîtrise du français.

Le point de référence 1a « sens formatif ascendant », plutôt assimilatif (conservation des acquis et de la structure mentale existante), apparaît majoritairement ce qui semble logique car les apprenants ont encore des souvenirs et une vision singulière du système éducatif de la formation initiale. Les adultes n'ont pas encore réellement conscience des opérations mentales qu'ils mettent en place pour réaliser des activités. Ce processus relève des concepts non-spontanés.

Tous les commentaires s'inscrivent dans la fonction *tertiaire* car ils relatent leurs activités en décrivant ce qu'ils ont fait et en apportant quelques remarques sur leur ressenti. Cependant leurs propos ne dépassent pas le constat. Ils ne sont pas encore dans la fonction *quaternaire* qui elle, demande un regard plus distancié, plus accommodatif (adaptation des acquis et de la structure mentale), pour être capable d'évaluer la valeur de ses actes.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	Absente				
Apprenant 2	24/04/08	N°3 : les fondations Note : 4/20	Parce que je reprends des bases de la conjugaison. Je pense que la séance est bien passé. Je sais maintenant que je dois revoir les verbes au présent.	Cet adulte a l'air satisfait de sa séance « bien passé », cependant il s'attribue la note de 4/20, c'est-à-dire l'image n°3. Alors est-ce un signe de sous-estimation ? Car, généralement quand une personne pense avoir réussi, elle se met au moins la moyenne, si ce n'est plus. L'adverbe « maintenant » montre que cet apprenant compare ses connaissances antérieures (temporalité 1) avec celles qu'il a acquises au cours de cette séance (temporalité 2). Une tension émerge de cette réponse car l'adulte est lucide concernant le temps alors qu'il l'est moins vis-à-vis de son travail. (point de référence 1a : sens formatif ascendant). Cet adulte a recours à la fonction *secondaire* du *Carnet* qui, elle reprend les compétences linguistiques à travailler avec des ressources possibles pour y remédier. L'apprenant cite les thèmes qu'il a étudiés pour remédier à ses lacunes.	**Conscience d'une temporalité, d'un cheminement diachronique vécu, du processus formatif.** Cet apprenant commence à mettre en relation ses connaissances historiquement acquises avec les nouvelles, d'où le point de référence 1a : « sens formatif ascendant ».

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 3	24/04/08	N°3 : les fondations Note : 4/20	C'est assez bien, passable, je pensais faire plus car je suis arrivée avec l'esprit reposé. Ca m'a quand bien aidé, on va continuer.	Cette adulte dévoile son état d'esprit « reposé ». Elle émet un regard critique vis-à-vis de son travail « assez bien, passable ». Même si elle a une meilleure note que la fois précédente, elle dit qu'elle aurait souhaité faire encore mieux car son esprit était reposé. Apparemment l'état psychologique d'un individu joue un rôle décisif sur l'apprentissage. (point de référence 1b : sens formatif descendant). Selon ses propos, le *Carnet* paraît répondre à sa fonction d'artefact de médiation car il l'a orientée dans ses démarches « m'a bien aidé ». (point de référence 1a : sens formatif ascendant) Les *fonctions primaire et secondaire* se dégagent de ce commentaire : *primaire* car le *Carnet* guide l'adulte dans son organisation et *secondaire* car les ressources proposées facilitent la recherche d'information.	**Conscience d'un mouvement en avant, en partie due à une médiation médiatée *via* un outil.** Le *Carnet de suivi*, en tant que support de médiation, a permis à l'adulte d'avoir une meilleure note. En évoquant à la fois son parcours de formation et ses attentes par rapport à la séance en auto-formation, les points de référence 1a « sens formatif ascendant » et 1b « sens formatif descendant » commencent à s'inter-relier.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 4	24/04/08	N°10 : le crépi Note : 18/20	Parce que j'ai bien compris avec l'aide des livres.	Cette réponse paraît rejoindre la pensée de l'apprenante 3 (cf. réponse précédente) : pour elle, ce n'est pas le résultat qui compte mais le processus (compris). Cette adulte informe le lecteur avec quel artefact elle a travaillé : elle nomme les livres. Ce commentaire ainsi que la photographie choisie font ressortir un sentiment de satisfaction de soi. Cette adulte a toujours préféré travailler avec du support papier, peut-être parce qu'elle a la nostalgie de sa scolarité ou qu'elle ne sait pas utiliser l'outil informatique. Il se peut qu'apprendre avec le « papier » symbolise rattraper une scolarité écourtée avec regret. (point de référence 1a : sens formatif ascendant). Ces propos s'apparentent à la fonction *secondaire* du document car parmi toutes les ressources proposées, elle a fait le choix d'avoir recours aux livres.	**Prise de confiance en soi déclarée.** Cette apprenante affiche clairement sa satisfaction en s'attribuant une bonne note, ce qui relève du côté interpersonnel. (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Par ailleurs, elle précise que c'est grâce aux livres qu'elle a réussi. Ce choix de support est en parfaite adéquation avec sa réponse du portrait chinois « j'aime bien travailler avec du papier ».
Apprenant 5	Absente				

Tableau #73 : Emergence et importance de la variable « temps »

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	Absente		
Apprenant 2	4/20	Conscience d'une temporalité, d'un cheminement diachronique vécu	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 3	4/20	Conscience d'un mouvement en avant, en partie due à une médiation médiatée *via* un outil.	1a : sens formatif ascendant 1b : sens formatif descendant
Apprenant 4	18/20	Prise de confiance en soi déclarée	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 5	Absente		

Tableau #74 : Tableau synoptique de la deuxième fiche de suivi

Les remarques de ces adultes évoquent la dimension organisationnelle du pouvoir d'agir « aidé, à l'aide de » qu'offre le *Carnet de suivi*. La capacité à devenir acteur-co-auteur est en devenir. Le concept de médiation est mis en avant dans ces propos à travers les termes « a aidé, avec l'aide ». Ces adultes se situent dans l'étape de la ZPD* où ils ont su réaliser les exercices grâce à un pair. Ici, en l'occurrence, il s'agit du *Carnet* et des livres. Ils commencent à s'approprier le sens et la structure de leurs activités. Le processus d'apprentissage semble être régulé par le système de signes émergeant du *Carnet*.

Par ailleurs, ces commentaires mettent en exergue une temporalité de formation (cf. Boutinet, 2007) qui oscille entre le présent et un passé irréversible. En mettant en relation leurs connaissances, les adultes élaborent des conditions favorables à la construction de sens formatif. Une apprenante se projette en voulant faire mieux, ce qui semble encourageant pour la réalisation du projet de formation car cette motivation dirige et donne sens aux activités.

Le processus formatif implique un changement chez l'individu, à savoir une prise de conscience par rapport à la progression de son parcours de formation. La comparaison, entre le processus formatif avant l'APP* et pendant, montre que l'apprenant est capable de baliser son parcours et d'évaluer son niveau. Ceci fait écho à la rubrique « la balise » de la section précédente. Deux réponses évoquent l'idée de mouvement vers la réussite « continuer, bien compris ». Une trajectoire vers l'atteinte des objectifs commence à se dessiner.

Les écrits des adultes révèlent deux fonctions du *Carnet de suivi* : sa fonction *primaire* puisque de par sa structure, les adultes donnent sens aux signes sémio-techniques de cet artefact, ce qui les aide à organiser leur séance en auto-formation. Et la fonction *secondaire* qui semble être capitale pour ces apprenants car ils lui ont recours pour construire leur travail. Cette médiation facilite leur cheminement formatif au Centre de ressources.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	Absente				
Apprenant 2	09/05/08	N°5 : élévation des murs Note : 8/20	Maintenant j'arrive mieux à différencier les terminaisons « é/è ». Je trouve toujours de grandes ressemblances avec la phonétique. Les exercices n'était pas super bien réussit.	La fonction *secondaire* ressort de par les thèmes travaillés « phonétique ». En déclarant qu'il arrive mieux à faire la différence Cet apprenant livre avec une certaine précision à chaque fois au lecteur ce sur quoi il a travaillé « terminaisons, phonétique ». (point de référence 1a : sens formatif ascendant »). Le *Carnet* s'inscrit désormais dans un processus informationnel. entre les accents, l'adulte établit un constat et ceci fait référence à la fonction *tertiaire* dans laquelle les apprenants avaient pour consigne de faire le point sur leur séance.	**Présence de lucidité déclarée : affirmation précise sur quoi il y a progrès.** De nouveau, nous sommes en présence du point de référence 1a « sens formatif ascendant ». L'adulte est conscient des compétences langagières qu'il a retravaillées.
Apprenant 3	09/05/08	N°5 : élévation des murs Note : 8/20	J'ai mieux travaillé que d'habitude, je suis satisfaite, c'est pas difficile	Cette apprenante établit une comparaison avec les séances précédentes « mieux que d'habitude » en attestant une avancée. Elle évoque également la difficulté de l'apprentissage mais ressent une satisfaction de sa séance. (point de référence 1a : sens formatif ascendant »).	**Conscience d'une temporalité, d'un cheminement diachronique vécu, du processus formatif.** Les propos de cette adulte s'arrêtent à un simple constat, d'où le point de référence 1a : « sens formatif ascendant ».

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 4	09/05/08	N°3 : les fondations Note : 4/20	Il y a beaucoup de fautes. Parce que j'arrive pas, je fais la confusion entre ses et ces. Je pense que la semaine prochaine, je veux faire encore	Cette réponse met en avant un signe de ténacité « je veux faire encore» situé dans une temporalité projetée précise (la semaine prochaine) (point de référence 1b « sens formatif descendant). Il y a également une capacité de réaliser un diagnostic précis et utile « y a beaucoup de fautes ». La phrase « j'arrive pas » sous-entend que l'adulte attend de l'aide d'une tierce personne (point de référence 2a : communication).	**Conscience d'une temporalité. Affirmation d'une volonté d'agir dans une temporalité projetée précise.** Cette adulte se donne comme objectif de refaire les activités car elle n'est pas satisfaite de son résultat ; d'où le point de référence 1b « sens formatif descendant dont l'une des caractéristiques est l'intentionnalité de l'apprenant. Elle se donne un but de façon à acquérir réellement de nouvelles connaissances. Cette détermination fait appel à l'en-soi, au constructivisme. On perçoit également implicitement le point de référence 2a « communication » car l'adulte n'affirme pas précisément qu'elle a besoin d'aide mais en écrivant « j'arrive pas », on ressent qu'elle demande un soutien de la part d'un pair.
Apprenant 5	09/05/08	N°10 : le crépit Note : 18/20	D'habitude j'ai du mal, tout juste je commence à comprendre les règles	Malgré ses efforts réalisés dans le passé, cette apprenante constate qu'elle commence à assimiler les règles. C'est pourquoi comme dans son premier commentaire, elle s'attribue un 18/20 car elle semble être fière de ses séances au Centre de ressources. (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).	**Conscience d'une temporalité. Affirmation de satisfaction de soi.** Même si l'adulte ne définit pas précisément quelles sont les règles sur lesquelles elle a travaillé, l'accès aux connaissances débute, d'où le point de référence 1a : « sens formatif ascendant ».

Tableau #75 : Confirmation de l'importance de la variable temps

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	Absente		
Apprenant 2	8/20	Présence de lucidité déclarée : affirmation précise sur quoi il y a progrès	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 3	8/20	Conscience d'une temporalité, d'un cheminement diachronique vécu, du processus formatif	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 4	4/20	Conscience d'une temporalité. Affirmation d'une volonté d'agir dans une temporalité projetée précise.	1b : sens formatif descendant 2a : communication
Apprenant 5	18/20	Conscience d'une temporalité. Affirmation de satisfaction de soi.	1a : sens formatif ascendant

Tableau #76 : Tableau synoptique de la troisième fiche de suivi

En reprenant les cinq réponses des apprenants, on constate que la variable temps vécu (la temporalité) est omniprésente. Le champ lexical le prouve : « maintenant, d'habitude (deux reprises), la semaine prochaine ». Ce qui est intéressant avec le *Carnet*, c'est que les apprenants peuvent comparer leurs résultats en fonction de la date (signe indiciel) à laquelle ils ont réalisé les exercices. Ainsi les termes liés au temps sont un repère significatif pour l'apprenant. L'adverbe temporel « maintenant », comme implication personnelle dans un présent vécu, introduit une considération nouvelle. En effet l'apprenant qui dit « maintenant j'arrive mieux » signifie qu'avant il ne comprenait pas. Et en utilisant la locution « d'habitude », les apprenants avouent implicitement qu'ordinairement ils n'arrivaient pas à ce degré de satisfaction. L'utilisation de l'adverbe mélioratif « mieux » suggère implicitement que les apprenants voient une progression dans leur parcours de formation. Tous ces commentaires corroborent un processus associé à celui de la prise de risque qui entraîne des changements d'attitude chez ces adultes vis-à-vis de leur travail comme devenir co-auteur-acteur.

On est donc tenté d'avancer, comme un résultat de cette étude, que la production de sens s'effectue avec une temporalité explicitement reconnue comme telle dans l'acte formatif. Au-delà de l'abstraction théorique, cette recherche montre l'importance de la temporalité verbalisée dans le processus d'acquisition des connaissances (cf. chapitre 2). Il y a reconnaissance, selon les propos déclarés des apprenants, qu'il n'y pas d'apprentissage instantané miracle. L'humain apprend dans (et « avec ») le temps. Or, cela exige une certaine maîtrise de soi pour prendre son « mal » en patience afin de ne pas abandonner une formation aux premières difficultés apparentes. Dans une société où la rapidité et l'efficacité (le temps, c'est l'argent) sont souvent confondues (cf. chapitre 2), ce contrôle de soi qui accorde « le temps au Temps » n'est pas une qualité acquise par le public de l'APP*. Il est important de souligner que ce travail doctoral établit non pas l'importance de la temporalité, mais comment grâce à la « textualisation » (mise en texte) des traces écrites, l'apprenant fait sens dans la documentarisation du *Carnet de suivi*. Cet artefact offre un système de navigation qui permet de classer et d'organiser des données. La documentarisation permet de circuler à travers l'espace et le temps. Pour Zacklad (Zacklad, 2007)[288], « documentariser, c'est réarticuler les contenus sémiotiques selon son

[288] Zacklad, M. (2007). Réseaux et communautés d'imaginaire documédiatisés. [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/18/01/85/PDF/imaginaire_document_Skare_Lund_Varheim.pdf]. Consulté en février 2010.

interprétation et ses usages à la fois selon la dimension interne » (annotations sur les feuilles d'exercices, par exemple, en faisant des renvois à d'autres activités similaires ou à des ressources susceptibles de favoriser la compréhension) et « externe » (organisation des différentes ressources alliant celles proposées par le concepteur et celles choisies par l'apprenant).
Concernant l'attribution des notes, seule l'apprenante 5 continue à se mettre un 18/20 afin d'affirmer son contentement ; alors que les autres, même s'ils sont satisfaits car ils progressent, restent très modestes et ne dépassent pas la moyenne. C'est le reflet d'une certaine lucidité quant à leurs lacunes.

Le point de référence 2a concernant le processus communicationnel m'amène à constater une limite du *Carnet de suivi* : en effet, même si le *Carnet* a été conçu comme un support de médiation facilitant l'appropriation des connaissances en auto-formation, il ne peut peut-être pas gérer tous les conflits cognitifs d'un individu, d'où l'importance d'avoir un formateur physiquement présent au Centre de ressources pour intervenir et réguler le processus d'apprentissage.

Tout comme la fonction *primaire* informe l'apprenant sur le fonctionnement du *Carnet de suivi*, les commentaires de ces adultes informent le lecteur sur les activités réalisées, leur capacité à s'auto-évaluer. La fonction *tertiaire* est alors omniprésente dans les propos des apprenants.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	15/05/08	Orthographe : N°9-10 : pose des fenêtres et crépi Note : 16-18/20 Phonétique : N°5-6 : élévation des murs et du deuxième niveau Note : 8-10/20	Phonétique, je ne sais pas quel accent je dois mettre. Difficile surtout les dictées.	Cette apprenante s'attribue deux notes par compétence, ce qui traduit une certaine hésitation et ce qui montre que s'auto-évaluer sur le point des diacritiques n'est pas évident. Elle indique précisément ce sur quoi elle a travaillé « phonétique, dictées ». (point de référence 1a : « sens formatif ascendant ». Elle informe le lecteur (point de référence 2 : « médiation sémiotique »). La fonction *secondaire* du *Carnet* ressort de ses propos étant donné que l'adulte cite ce sur quoi elle a travaillé. Cette fonction semble capitale dans le parcours formatif car elle guide l'apprenant dans son travail.	**Présence de lucidité déclarée : reconnaissance précise des points de difficulté (accent) et dans quel contexte d'application (dictées).** L'adulte arrive à verbaliser clairement ses lacunes. Le *Carnet de suivi* est réellement perçu comme un support de médiation sémiotique au sens où il établit un lien entre l'apprenant et un lecteur potentiel. A n'importe quel moment, le *Carnet* peut être visualisé pour voir le travail de l'apprenant.
Apprenant 2	15/05/08	Absent			

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 3	15/05/08	N°6 : élévation du deuxième niveau Note : 10/20	Je progresse tout doucement. Je maîtrise de mieux en mieux l'ordinateur et j'adore mon travail	Ce commentaire fait dire que cette adulte a travaillé avec l'outil informatique bien qu'elle ait des difficultés à l'utiliser (point de référence 1b : sens formatif descendant). Elle se donne alors un double défi : celui de maîtriser de mieux en mieux l'ordinateur et celui de remédier à ses lacunes. La phrase « je progresse tout doucement » montre que cette apprenante prend conscience de ses efforts (point de référence 1a : sens formatif ascendant). Le verbe « adorer » montre qu'elle aime passionnément ce qu'elle fait. Même si l'adulte essaie de faire une auto-évaluation de son travail « progresse tout doucement », on ne peut pas dire qu'il s'agisse de la fonction *quaternaire* car la fonction de médiation du Document n'émerge pas explicitement de ce commentaire. Ces propos se situent alors entre la fonction *tertiaire* et la fonction *quaternaire* (cf. chapitre 3 : fonctions intermédiaires du *Carnet*). L'adulte relate plutôt son ressenti par rapport à la maîtrise de l'outil informatique.	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès, sentiment positif fort de maîtrise de l'outil.** L'outil informatique est devenu un réel instrument au service de ses activités. En interagissant avec l'adulte, le *Carnet de suivi* facilite l'acquisition d'outils cognitifs.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la *maison et note* attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 4	15/05/08	N°6 : élévation du deuxième niveau Note : 10/20	Parce que je ne trouve (pas) difficile aujourd'hui	Le choix de la note correspond plus à un ressenti d'une séance (aujourd'hui) qu'au résultat de son activité sur le temps. Cette apprenante dit « je ne trouve pas difficile » mais elle aurait pu dire « je trouve facile ». L'adulte ne souhaite peut-être pas révéler la simplicité de l'exercice, donc elle utilise la négation et l'adjectif « difficile ». L'adjectif « facile » aurait diminué l'intensité du degré de difficulté (point de référence 1b : sens formatif descendant). La figure de rhétorique employée est un euphémisme. L'écrit de l'adulte s'inscrit dans la fonction *tertiaire* qui a pour objectif de faire une synthèse « à chaud » de la séance en auto-formation.	**Présence de lucidité déclarée.** Le fait d'amoindrir la difficulté encourage l'apprenant à persévérer. Cette motivation s'insère dans le point de référence 1b : « sens formatif descendant ».
Apprenant 5	15/05/08	Absente			

Tableau #77 : Maîtrise apparente des artefacts de médiation

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	16-18/20 8-10/20	Présence de lucidité déclarée : reconnaissance précise des points des difficultés (accent) et dans quel contexte d'application (dictées).	1a : sens formatif ascendant 2 : médiation sémiotique
Apprenant 2	Absente		
Apprenant 3	10/20	Présence de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès, sentiment positif fort de maîtrise de l'outil	1a : sens formatif ascendant 1b : sens formatif descendant
Apprenant 4	10/20	Présence de lucidité déclarée.	1b : sens formatif descendant
Apprenant 5	Absente		

Tableau #78 : Tableau synoptique de la quatrième fiche de suivi

Le concept du pouvoir d'agir est apparent dans les remarques des adultes qui acquièrent au fur et à mesure la maîtrise des artefacts (le *Carnet de suivi*, l'ordinateur, les ressources) pour renforcer leur potentiel d'apprentissage. Entre l'hésitation du choix des notes, l'absence de recul diachronique, on peut avancer que s'auto-évaluer reste un exercice cognitif relativement compliqué. Le choix des notes se situe toujours autour de la moyenne. Relier le passé, le présent et le futur ne relève pas d'une réflexion innée. Les adultes ont besoin d'être accompagnés dans cette démarche. Selon les apprenants, l'auto-évaluation fait référence soit à la réussite ou non des activités, soit au ressenti psychologique éprouvé lors de la séance en auto-formation. On constate qu'il aurait peut-être été judicieux de diviser la partie sur l'auto-évaluation de façon à pouvoir interpréter sur un même pied d'égalité les commentaires des adultes. Cette remarque pourrait être une des limites du *Carnet de suivi*.

En écrivant « je ne sais pas quel accent mettre », l'apprenante tente un appel à l'aide grâce à la médiation du *Carnet de suivi*, d'où le point de référence 2. Les adultes commencent à construire du sens car ils deviennent de plus en plus critiques vis-à-vis de leur travail.

De nouveau les fonctions *secondaire* et *tertiaire* du *Carnet de suivi* ressortent des propos des adultes. Cependant les commentaires de la troisième apprenante pourraient se situer dans la fonction *quaternaire* au sens où elle exprime un certain apprentissage de soi grâce à la médiation de l'outil informatique. Elle se donne les moyens de s'initier à l'ordinateur pour dépasser ses propres contraintes.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	22/05/08	N°9-10 : pose des fenêtres et crépi Note : 16-18/20	Assez facile	Cette apprenante reste prudente dans son commentaire car vu sa notation, elle aurait pu dire qu'elle a trouvé les activités « faciles » et non « assez faciles » (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Cette courte explication correspond au caractère de cette personne qui, comme on l'a constaté au cours de son histoire de vie, n'est pas volubile. De nouveau, elle a recours à une double notation, ce qui suggère une réticence[289] éventuelle à communiquer directement une satisfaction éventuelle suite à la réalisation d'une activité. Sa réponse peut aussi indiquer que la personne a des exigences plus élevées que celles affichées par la notation. Dans les deux cas, il semble que la personne ait une difficulté communicationnelle concernant son regard sur son parcours à ce moment de la formation. Ceci peut représenter un obstacle majeur dans un processus de médiation qui vise une prise en charge progressive. Même si ces deux mots « assez facile » relèvent de la fonction *tertiaire*, il paraît difficile de le confirmer par le manque d'attributs.	**Difficulté communicationnelle** pour aider l'interlocuteur à faire sens au message proposé.

[289] Pour Erving GOFFMAN (1974[289] : 91), « (...) l'émoi, dans notre société du moins, est signe de faiblesse, d'infériorité personnelle ou sociale, de culpabilité, de défaite et autres traits peu enviables. On comprend que, dans ces conditions, l'individu s'efforce plus ou moins de dissimuler son état à ceux qui l'entourent ».
Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris : Les Editions de Minuit. p.91.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 2	22/05/08	N°6 : élévation du deuxième niveau Note : 10/20	Comme j'ai réussi l'ensemble mais pas à 100%. Je confond certaines conjonctions. J'ai des problèmes de concentration. C'est pénible à remplir. Je ne sais pas m'auto-évaluer.	Cet adulte justifie sa note en affirmant qu'il n'a pas réussi à 100% les activités, d'une part car il n'a pas encore acquis le principe des conjonctions ; d'autre part parce qu'il a des difficultés à se concentrer. Ses propos abondent dans le sens de ce qu'il a livré dans son histoire de vie (cf. chapitre 5), à savoir qu'il éprouve des difficultés à suivre une formation qui exige l'adhésion à des normes préétablies, comme l'apprentissage des règles, et le remplissage des fiches. Car, l'apprenant aborde un autre point saillant : la lourde tâche de compléter le *Carnet*. C'est cette même personne qui associait cet artefact à un inspecteur « tout savoir » et un aspirateur « ne veux jamais utiliser ». Il reste alors cohérent et entier dans sa pensée et le regard qu'il porte sur le *Carnet* de manière doublement paradoxale. Premièrement, c'est en remplissant le *Carnet*, comme cela a été demandé, qu'il exprime ce qu'il ressent. Deuxièmement, le fait qu'il se réfère à un idéal de « zéro-défaut » (à 100%.) correspond à des normes, voire des attentes, d'une certaine sub-culture plus techniciste de notre société (cf. chapitre 1) « point de référence 1b : « sens formatif descendant »). Ces deux paradoxes permettent de poser la question si cet apprenant se réfère à une vision excessivement limitative du processus formatif chez l'humain. Puis il avoue qu'il ne sait pas s'auto-évaluer. Cependant il le fait en argumentant toujours le choix de sa note (Point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Ce commentaire « je ne sais pas m'auto-évaluer » résonne avec un certain appel à l'aide de la part d'une tierce personne (point de référence 2a : « informationnel-communicationnel »). Quoi qu'on dise, le *Carnet*, comme fonction *quaternaire*, remplit son rôle ici de révélateur de points de tension sur lesquels une médiation peut s'effectuer.	**Prise de lucidité déclarée : reconnaissance des lacunes** La réponse de l'apprenant montre qu'il met en œuvre une prise de conscience réflexive concernant ses activités. (Point de référence 1a : sens formatif ascendant). Il recherche une certaine auto-efficacité.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 3	22/05/08	N°6 : élévation du deuxième niveau Note : 10/20	car il faut que j'y arrive bien, mieux, je voudrais améliorer j'aime la conjugaison même si j'arrive pas	Ces propos font ressortir un sentiment de ténacité. Même si elle a des difficultés, elle souhaite communiquer qu'elle a l'intention de s'acharner pour progresser. La locution « il faut que » implique que c'est une obligation personnelle, au sens modalisée du *must* en anglais (plutôt que la forme non-modalisée de *have to*). Elle se lance un défi. L'emploi du conditionnel « voudrais » montre qu'elle se projette pour réussir, mais que ce n'est pas encore bien certain dans son esprit, car la forme indicative plus courante, surtout pour un apprenant en FLE* (« je veux ») aurait pu être utilisée (point de référence 1b : « sens formatif descendant »). Les commentaires de l'adulte se situent dans la fonction *tertiaire* qui décrit la séance en auto-formation.	**Conscience d'un mouvement en avant : intention de réaliser un projet.** En voulant s'améliorer, l'adulte « se jette » dans l'avenir (se projette) pour essayer d'atteindre ses objectifs de formation. Elle est confrontée à son parcours qui est en rupture, c'est-à-dire qu'elle dit aimer la conjugaison mais elle n'arrive pas à se l'approprier. Cependant elle se donne des perspectives personnelles. L'intentionnalité de cette apprenante constitue un élément capital dans l'émergence de sens formatif, d'où le point de référence 1b : « sens formatif descendant ».
Apprenant 4	22/05/08	Absente			

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 5	22/05/08	N°8 : pose des tuiles Note : 14/20	Je suis contente et je vois des améliorations mais je suis un peu fatiguée car c'est si dur je n'arrive pas à trouver des choses	Cette adulte évoque sa satisfaction « contente». Cependant on ressent un sentiment de découragement de la part de l'apprenante : d'une part, elle se sent fatiguée ; d'autre part elle éprouve des difficultés pour apprendre (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Dans le tableau, elle dit « tout juste je commence à comprendre » ce qui montre que l'apprentissage demande du temps et de l'acharnement. Pour le praticien averti, les propos de l'apprenant pourraient représenter un appel à l'aide sur le plan « motivationnel » (point de référence 2 a : « informationnel-communicationnel »). Les propos de l'adulte se situent dans la fonction *tertiaire* car elle livre précisément ce qu'elle a ressenti.	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès avec l'effort que cela implique.** Elle constate que le processus d'appropriation des connaissances n'est pas aisé et qu'elle doit fournir des efforts pour réussir (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Par ailleurs, en inscrivant sur le *Carnet* « je n'arrive pas à trouver », l'adulte attend que quelqu'un vienne la guider dans ses démarches (point de référence 2 a : « informationnel-communicationnel»).

Tableau #79 : Ténacité des adultes dans leurs démarches formatives

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	16-18/20	Difficulté communicationnelle pour aider l'interlocuteur à faire sens au message proposé	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 2	10/20	Prise de lucidité déclarée : reconnaissance des lacunes	1a : sens formatif ascendant 1b : sens formatif descendant 2a : informationnel-communicationnel
Apprenant 3	10/20	Conscience d'un mouvement en avant : intention de réaliser un projet	1b : sens formatif descendant
Apprenant 4	Absente		
Apprenant 5	14/20	Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès avec l'effort que cela implique	1a : sens formatif ascendant 2 a : informationnel-communicationnel

Tableau #80 : Tableau synoptique de la cinquième fiche de suivi

L'écriture dans le *Carnet de suivi* conduit certains apprenants à mettre en mots leurs pensées et leurs émotions qu'ils n'auraient pas forcément laissé transparaître en interaction face-à-face. Le *Carnet* peut être donc porteur de traces idiosyncrasiques de nature « émotionnelle ». Les adultes expriment leurs états « d'âmes » au lecteur à travers l'écriture du *Carnet*, comme une manière de faire comprendre les effets ressentis et réfléchis de la séance en auto-formation. La documentarisation permet de libérer la parole. Il faut se rappeler qu'en APP*, il s'agit de personnes fragiles au niveau socio-économique, voire psychologique. D'une certaine manière, étant donné que les difficultés sont tellement lourdes et présentes, il était plus facile pour ces personnes de livrer leurs problèmes du quotidien lors de l'entretien oral avec moi-même dans le contexte de l'APP* avec sa mission d'intégration socio-éonomique. Ces échanges pourraient être en quelque sorte une forme de soulagement de mise en mots sur ce type de difficultés. Le pédagogue brésilien, Paulo Freire (1969), préconise la mise en signe (verbal) de ce qui préoccupe l'adulte en formation comme une première expérience émancipatrice, source d'un pouvoir pour mieux agir avec l'autre dans un contexte social commun. Grâce aux fiches de suivi, l'adulte peut inscrire tout ce dont il a envie car il n'y a pas de contraintes institutionnelles pour le freiner dans son discours. L'individu est capable d'avoir un regard critique sur le monde à travers un dialogue collectif. Pour Freire, dans l'apprentissage, le pouvoir (transformation sociale) doit être partagé entre des individus ayant une vision commune. Tom Heaney (Heaney, 2005)[290], qui s'est intéressé à la philosophie de Freire, retient que la liberté individuelle et le développement des adultes ne peuvent se réaliser que dans la réciprocité des uns avec les autres : « *Personal freedom and the development of individuals can only occur in mutuality with others* ». On apprend avec l'autre et non pas seul. Les écrits des adultes « *j'ai réussi, je voudrais améliorer, je vois des améliorations* » évoquent la capacité d'action, c'est-à-dire qu'ils deviennent des acteurs plus lucides en modifiant leur manière de penser. Parfois certains apprenants de l'APP* s'excusaient même de leurs résultats concernant leur travail au Centre de ressources car ils venaient plutôt chercher du réconfort, un soutien face à leur vie quotidienne. La dimension affective dans l'apprentissage d'adultes n'est donc pas à sous-estimer dans l'appropriation des connaissances. Les états physiologique et psychologique peuvent ainsi affecter le parcours formatif, c'est-à-dire que les adultes peuvent perdre leur motivation face à la difficulté de l'apprentissage s'ils ne se sentent pas

[290] Heaney, T. (2005). « *Issues in Freirean pedagogy* ». [Accessible en ligne à : http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireIssues.cfm]. Consulté en avril 2010.

en bonne condition. Les facteurs internes et externes d'un individu semblent avoir une incidence sur les actions de ces personnes. Le rôle du médiateur est alors d'identifier les obstacles qui pourraient nuire à la formation afin d'y remédier. L'incertitude qui ressort de certains commentaires montre clairement que les apprenants ont besoin d'information. Cette prise de conscience de leur besoin se transforme en compétences informationnelles car ils semblent être de plus en plus en capacité de prendre du recul. Ce processus va les conduire à chercher des alliances pour mieux agir.

Si le *Carnet de suivi* permet d'effectuer des va-et-vient entre sens formatif ascendant et sens formatif descendant, il s'inscrit également comme un réel support de médiation sémiotique. En écrivant leurs commentaires, les adultes laissent des traces permettant de co-résoudre certaines difficultés. Ces apprenants ont encore besoin de collaborer avec un pair pour arriver à structurer leurs activités. Nous sommes au cœur de la Zone Proximale de Développement au sens où il s'agit d'aider l'individu à s'approprier des actions finalisées à travers un processus médiatisé socialement, en l'occurrence, par l'acte communicationnel *via* le *Carnet.*

Si la fonction *tertiaire* est la principale qui émerge des commentaires des apprenants, ce n'est pas anodin. Dans les tableaux ci-dessus, les apprenants ont livré dans quel état d'esprit ils étaient. La synthèse de leur séance en auto-formation a donc été réalisée spontanément.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	05/06/08	N°7 : charpente Note : 12/20	Parce que je ne suis pas bon, donc je prends les feuilles pour la maison	Une des traces du processus formatif est la prise d'initiative dans un certain cadre. Ceci est évoqué dans ses propos « je prends les feuilles pour la maison » (point de référence 1b : « sens formatif descendant »). La maison serait le prolongement du cadre de travail du Centre d'auto-formation de l'APP*, ayant fait le bilan (Parce que je ne suis pas bon). Comme elle constate qu'elle a des lacunes, elle décide de réviser les activités en dehors du Centre de ressources, car pour cette adulte, un 12/20 ne semble pas à la hauteur de ses espérances. Elle s'approprie le pouvoir de prendre les exercices en transférant le dispositif de l'APP* chez elle. Ces commentaires s'inscrivent dans la fonction *quaternaire* car l'adulte devient acteur-co-auteur de son parcours d'apprentissage.	**Conscience d'un mouvement en avant prise d'initiative** Cette prise d'initiative s'inscrit dans le point de référence 1b : « sens formatif descendant » car cette adulte a l'intention d'améliorer son résultat afin d'atteindre sa satisfaction personnelle.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 2	05/06/08	N°7 : charpente Note : 12/20	Je pense que j'ai réussi mieux aujourd'hui j'ai trouvé ça amusant. Je ne me suis pas corrigé mais j'ai confiance. Y a toujours pas de toit à la maison, c'est pénible.	Cet apprenant, qui déclare ne pas voir l'intérêt du *Carnet de suivi*, écrit que les séances en auto-formation sont amusantes. Il prend plaisir, même s'il déclare, ailleurs ne pas aimer les contraintes institutionnelles de formation (cf. chapitre 6). Apparemment cet adulte est sûr de lui (j'ai confiance) car il dit qu'il n'a pas vérifié ses réponses. Cette confiance affichée en lui permet de croire qu'il a mieux réussi que les fois précédentes (mieux aujourd'hui) (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Chose significative, et malgré une réticence déclarée envers l'utilité du *Carnet*, il semble que la personne se prend au jeu ; il écrit clairement combien « c'est pénible » qu'il n'y ait pas de « toit à la maison ». A noter la préposition directionnelle « à », et non pas une préposition d'espace comme « sur ». La personne étant de langue anglaise, *a priori*, n'aurait pas trop de difficulté de distinguer « à » en français (ici *at* en anglais) de « sur la maison » (*on the house*). (Au sens strict, on devrait dire « sur les murs de la maison », le toit faisant partie intégrante d'une « maison ».) En somme, l'apprenant semble indiquer qu'il est en mouvement vers une destination symbolisée par la mise en « toit » de sa maison, comme couronnement, de ce qu'il a construit. Lors de la cinquième séance en auto-formation, cette même personne avait mentionné que remplir le *Carnet* était pénible. Ici il reprend cet adjectif « pénible » pour exprimer son impatience d'avoir un 20/20 à un exercice. On peut se demander si la personne ne cherche pas à fabriquer une image désinvolte de lui-même face à la formatrice. Cet adulte est conscient qu'il n'a pas encore atteint ses objectifs car il n'a pas de toit. Ce surcroît de confiance le conduit à ne pas s'auto-évaluer. Dès lors c'est la fonction *tertiaire* qui prime.	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès avec l'effort que cela implique.** La notion de temporalité est présente dans ses propos car cet adulte s'auto-évalue en comparant son résultat aux séances précédentes. Il tente de mettre en relation les connaissances antérieures et celles acquises pour s'attribuer une note (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 3	05/06/08	N°4 : arrivée du matériau Note : 8/20	*Je crois que j'ai descendu, j'ai des difficultés, d'habitude je travaille avec l'ordinateur, mais là avec des feuilles*	En lisant ce commentaire, on a l'impression que l'apprenante dit qu'elle réussit mieux quand elle travaille avec l'outil informatique que des feuilles papiers. Or celle-ci avait dit qu'elle maîtrisait de plus en plus l'ordinateur. Dès lors le support a-t-il un réel impact sur le parcours formatif de l'apprenant ? Mais, elle n'est pas sûre d'elle-même (Je crois que) concernant son absence de progrès significatif (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Elle attribue ses difficultés non pas, par exemple, à ses choix de travailler d'une certaine manière (attribution « interne ») mais aux limites de ses outils (attribution « externe »). Il est probable que la personne est à un moment où elle manque de repère approprié pour avancer, c'est encore une autre forme d'appel à l'aide. En évoquant les artefacts avec lesquels elle travaille et son ressenti par rapport à ses compétences, le lecteur se trouve en présence de la fonction *tertiaire* du *Carnet*.	**Mise en question du support** En remettant en cause le support avec lequel elle a travaillé, cette adulte pense qu'elle ne sait pas créer les conditions favorables à la construction de sens (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 4	05/06/08	N°4 : arrivée du matériau Note : 8/20	*J'ai discuté toute la séance, donc je n'ai rien fait. J'ai rempli simplement le questionnaire (portrait chinois)*	Cette adulte signale qu'elle n'a pas fait le travail prévu. Elle a préféré échanger (discuté). Même si la discussion n'était pas liée au travail, il est possible que l'échange ait renforcé son appartenance à l'APP* sur un plan social, voire émotionnel, qui sous-tend la construction des connaissances (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Cette séance lui a permis de se détendre et parler avec ses amis. Cependant, la personne écrit qu'elle n'a rien fait (d'important), si ce n'est simplement le questionnaire (portrait chinois). La personne semble faire son *mea culpa* d'être prise par une « interaction horizontale » (voir ci-dessous). De toute évidence, il y a là un schéma traditionnel de ce qui constitue le travail « sérieux » pour s'approprier des connaissances. L'effort métaphorique ne semble pas être vu comme une activité qui peut aider la construction des connaissances. Le « donc » évoque la causalité. Pour cette personne, remplir le questionnaire du portrait chinois ne relève pas du pédagogique car ce n'est pas une réelle activité. En décrivant sa séance en auto-formation, elle a recours à la fonction *tertiaire*. Cependant, comme elle pense qu'elle n'a rien fait de constructif hormis de compléter le portrait chinois, elle s'attribue une note en dessous de la moyenne, un 8/20. Dès lors la fonction *quaternaire* du *Carnet* est en devenir.	**Présence de lucidité déclarée reconnaissance d'une absence d'implication personnelle / auto-évaluation** Ce commentaire fait référence au développement de formes psychiques supérieures au sens où il s'agit d'une construction de l'individu (de soi) à travers le regard des autres. (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).
Apprenant 5	05/06/08	Absente			

Tableau #81 : Reconnaissance déclarée des compétences linguistiques des apprenants

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	12/20	Conscience d'un mouvement en avant : prise d'initiative	1b : sens formatif descendant
Apprenant 2	12/20	Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès avec l'effort que cela implique	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 3	8/20	Mise en question du support	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 4	8/20	Présence de lucidité déclarée : reconnaissance d'une absence d'implication personnelle / auto-évaluation	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 5	Absente		

Tableau #82 : Tableau synoptique de la sixième fiche de suivi

L'usage fait du *Carnet de suivi* permet la construction d'un « dialogue pédagogique » (Labour, 1998) entre l'apprenant et l'équipe pédagogique (interaction verticale). Cependant l'étayage ne provient pas seulement de ma posture de coordonnatrice et formatrice à l'APP* mais également des autres adultes entre eux lorsqu'ils se demandent de l'aide ou qu'ils s'encouragent mutuellement (interaction horizontale). Ce point saillant devrait être encore approfondi car les apprenants ont eu du mal à le mentionner dans le *Carnet de suivi*. Ce silence montre qu'ils sont encore plutôt dans un mode scolaire transmissif (ils s'appuient sur quelque chose de connu) car c'est un point de repère familier qui leur permet de créer du sens par rapport à ce qu'ils font. C'est comme si seule l'interaction verticale formateur-apprenant (cf. chapitre 2) constitue l'unique source légitime d'apprentissage. L'adulte tend à être individualiste car il a du mal à reconnaitre qu'il a besoin de ses pairs, voire une communauté d'entraide, pour progresser. Seule mon observation m'a permis de voir qu'il y avait en réalité une entraide significative entre les apprenants. La collaboration n'est pas innée, elle demande des compétences d'ordre cognitives ou sociales. Néanmoins dans la mesure où les apprenants complètent la fiche de suivi du *Carnet*, ils interagissent avec un potentiel lecteur. Ceci correspond à un autre résultat de cette étude, c'est-à-dire montrer de quelle manière et sous quelles conditions l'apprenant (adulte) privilégie de manière non-réfléchie l'interaction verticale sur l'interaction horizontale entre pairs (cf. chapitre 3). Ceci pourrait s'expliquer en grande partie par l'héritage scolaire d'une pédagogie dite transmissive, c'est-à-dire les pratiques où le professeur « verse » son savoir dans les têtes « vides » des élèves ; le professeur parle et montre, l'élève écoute et écrit. Cependant l'apport du *Carnet de suivi* au Centre de ressources a conduit les apprenants à des transformations. Ils n'attendent plus passivement qu'un formateur vienne à eux. Actuellement, ils s'installent, consultent leur *Carnet* puis commencent à travailler. Ils prennent plus , ce qui se traduit en acte.

Les commentaires des apprenants font référence à l'épistémologie socio-constructiviste. On constate qu'il est encore difficile pour ces adultes de mettre en relation sens formatif ascendant et sens formatif descendant. Si les apprenants n'arrivent pas à décrypter les indices conceptuels et les connaissances dont ils ont besoin, alors le sens ne peut pas émerger. Mais en relatant leur séance grâce à la fiche de suivi, les adultes mettent en œuvre leur réflexivité critique. Ils n'hésitent pas à être sévères avec eux-mêmes. La reconnaissance formative de la valeur de l'erreur est un indice du processus formatif. En prenant conscience de leur erreur, et de ce fait en s'attribuant des notes inférieures à 10/20, les adultes construisent des connaissances chemin faisant.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	12/06/08	Dictées : N°5 élévation des murs Compréhension de texte : N°6 élévation du deuxième niveau Conjonction : N°7 charpente Notes : 10/20 12/20 14/20	Je ne suis pas forte dans les dictées, cela assez difficile pour moi. Pour le texte, avec les mots difficiles, mes définitions sont courtes et ne sont pas tout à fait correctes parfois incomplètes. Maintenant je comprends mieux les conjonctions. Tout à fait satisfaite de la séance, c'était très productif.	Cette apprenante explique distinctement les trois notes qu'elle s'est attribuées. Les erreurs qu'elle a réalisées deviennent formatives pour celle-ci (Maintenant je comprends mieux). La locution « tout à fait » placée devant l'adjectif « satisfaite » montre le degré d'enthousiasme de cette adulte. De plus l'adjectif « productif » montre que ces séances lui apportent quelque chose de positif, elle s'approprie des connaissances au fur et à mesure (point de référence 1a : sens formatif ascendant »). Ce commentaire, qui décrit les activités, les points faibles et forts de l'apprenante, relève de la fonction *tertiaire* au cours de laquelle l'adulte a pour consigne de noter les points saillants de sa séance.	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès avec l'effort que cela implique.** Cette apprenante contextualise régulièrement l'attribution de sa note en indiquant précisément ce sur quoi elle a travaillé. Il y a un effort de la part de l'adulte de relier connaissances antérieures et connaissances nouvelles (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 2	12/06/08	N°7 : charpente Note : 14/20	*Je trouve que c'était une bonne séance, je trouve que tout était bien réussi. Je me suis donné une meilleure image.*	Cet adulte semble être ravi et il le fait ressentir par un lexique mélioratif « bonne, bien, meilleure ». Cet apprenant exprime une estime valorisante (une meilleure image) de son travail (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Le sentiment d'autosatisfaction ressort clairement de ses propos. Il s'agit de la fonction *quaternaire* du *Carnet*.	**Besoin déclaré de retour positif sur soi : sentiment de progrès avec une image de soi plus positive.** En reprenant confiance en lui, cet adulte semble fier de sa séance.
Apprenant 3	12/06/08	Absente			
Apprenant 4	12/06/08	Absente			
Apprenant 5	12/06/08	N°8 : pose des tuiles Note : 16/20	*Je me suis améliorée*	Cette adulte s'attribue toujours de bonnes notes 14 ou 18. Or paradoxalement, elle affirme qu'elle s'est améliorée. Comme elle avait précédemment évoqué la difficulté de l'apprentissage, elle établit peut-être une comparaison et se sent plus à l'aise ici (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). On infère donc que la notation a sens pour la personne au niveau de son estime de soi et non pas par l'exactitude formelle de son travail sur le plan pédagogique. Cette phrase s'inscrit dans la fonction *quaternaire* du *Carnet*.	**Besoin déclaré de retour positif sur soi : sentiment de progrès avec une image de soi plus positive.**

Tableau #83 : Importance de l'estime de soi dans l'apprentissage

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	10/20 12/20 14/20	Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès avec l'effort que cela implique.	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 2	14/20	Besoin déclaré de retour positif sur soi : sentiment de progrès avec une image de soi plus positive.	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 3	Absente		
Apprenant 4	Absente		
Apprenant 5	16/20	Besoin déclaré de retour positif sur soi : sentiment de progrès avec une image de soi plus positive.	1a : sens formatif ascendant

Tableau #84 : Tableau synoptique de la sixième fiche de suivi

Le *Carnet* s'apparente, ici, à une aide pour faire prendre conscience aux apprenants de leurs limites au niveau de l'apprentissage de la langue française. Ce qu'il semble utile de souligner, c'est l'importance accordée au lien entre le sentiment de progrès et l'image positive de soi dans la construction des connaissances. En effet, le lexique employé par les adultes « très productif, meilleure image, améliorée » montre que le pouvoir intrapersonnel du processus formatif prend sens. Les apprenants ont de plus en plus confiance en eux et l'expriment à travers un vocabulaire positif de l'image de soi. Selon André et Lelord (André et Lelord, 2007 : 20 - 103)[291], (cf. chapitres 4 et 5), « être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes. (...) il ne paraît en rien incompatible de développer l'estime de soi avec l'acquisition de connaissances et de méthodes de travail ». Cette affirmation montre à quel point il est essentiel de prendre en considération le concept d'estime de soi dans l'apprentissage. Cette satisfaction se fait ressentir au niveau de la notation qui se situe au dessus de la moyenne. La réflexion de soi est à la fois un outil de métacognition et une médiation de connaissances. Les adultes, ayant été informés que cette expérience était importante pour moi-même, dans ma posture de coordonnatrice, allant étudier les résultats pour mon travail doctoral, étaient fiers de présenter leur sentiment positif face à leur démarche formative au cours des entretiens oraux mais aussi par écrit grâce aux fiches de suivi. Ceci s'apparente à un effet Hawthorne éventuel. Ce processus rejoint l'approche socio-constructiviste qui insiste sur le caractère social des interactions entre le sujet et l'objet. L'individu construit des connaissances à partir de situations sociales qui influencent les constructions personnelles.

La plupart des commentaires des apprenants s'inscrivent alors dans la fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi* car elle désigne un apprentissage de soi à travers la médiation du Document.

[291] André, Ch. et Lelord, F. (2007). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres.* Paris : Bibliothèque, Odile Jacob. pp.20-103.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	19/06/08	N°7-8 : charpente et pose des tuiles Note : 14-16/20	J'ai appris les nouvelles prépositions, je me sens plus sûr en utilisant des prépositions. J'ai fait peu de fautes. Avec le DVD « tell me more », l'ordinateur s'est éteint quand j'ai essayé de voir mes résultats.	Nous lisons que l'apprenante estime se sentir sûre d'elle-même, en ayant fait peu de fautes malgré un problème technique qui a engendré la non-visualisation des résultats. Cette apprenante n'a pas essayé de faire une auto-évaluation de son travail. Par contre, elle a toujours recours à cette double notation ce qui révèle un doute. Il y a une concordance stricte entre la note et le commentaire (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Cependant la valeur de la note ne se limite pas à l'activité mais au projet professionnel, car l'activité est différente de l'objectif de l'adulte. Contrairement au schéma traditionnel du système éducatif de la formation initiale, la formation continue prend en compte le projet de la personne pour établir son parcours de formation. L'apprenante affirme qu'il y a eu un souci informatique. De ce fait elle n'a pas pu voir ses résultats. Contrairement au support papier, l'ordinateur peut s'éteindre. Cette limite de l'outil informatique conforte le choix du papier pour la conception du *Carnet*, car celui-ci ne risque pas de perdre les données en s'éteignant. Le papier a comme atout de pouvoir conserver des traces à travers le temps. En décrivant les compétences langagières retravaillées, ses commentaires s'inscrivent dans la fonction *tertiaire* du *Carnet*. En précisant le support utilisé, un DVD, nous sommes en présence de la fonction *secondaire*.	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès en ayant respecté les règles.** Egale à elle-même, l'apprenante précise ce qu'elle a réalisé. Elle est consciente qu'elle a appris de nouvelles connaissances (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 2	19/06/08	N°3 : les fondations Note : 4/20	Pas très satisfait car j'ai l'impression d'avoir rien fait car j'ai pas réussi les dictées. J'aurais aimé faire l'image N°6, c'est raisonnable.	Pour cet adulte, ne pas réussir est synonyme d'échec. Il a du mal à relativiser (point de référence 1b : sens formatif descendant »). L'emploi du conditionnel passé « aurais aimé » montre son désarroi. La note qu'il s'est donnée le conduit à affirmer qu'il n'a rien fait. Il semble que son point de référence ne soit pas sa propre estimation de son effort relatif à ses acquis (attribution interne) ou son état d'esprit, mais principalement une norme sociale préétablie (attribution externe). Avoir comme point de repère une équilibration entre une estimation personnelle et celle venant de « l'extérieur » de soi semble lui échapper. Il y a là un travail de remédiation pour que la personne s'autorise à prendre en compte aussi son estimation personnelle de ses actes. Par ailleurs, la personne ne semble par trop découragée car il déclare viser la photographie numéro 6. On peut se demander, pour quelle raison il ne cherche pas à atteindre la photographie numéro 4 avant de vouloir sauter de la photographie 3 à 6. La personne surestime-t-elle ses capacités, ou est-elle en situation où elle se met en échec afin de renforcer une certaine image d'elle-même face au lecteur ? En livrant son ressenti, c'est la fonction *tertiaire* qui émerge.	**Mise en question du travail réalisé.** Contrairement à la séance précédente où cet apprenant était satisfait, ici son degré a diminué et il semble être déçu. A cause de son résultat, il a l'impression qu'il n'a pas acquis de nouvelles connaissances. Son intention était de faire plus (point de référence 1b : « sens formatif descendant »).

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 3	19/06/08	N°6 : élévation du deuxième niveau Note : 12/20	*J'ai travaillé seule, sans aide, c'était calme. C'est pas très difficile car chaque jour on progresse*	En laissant l'apprenant choisir la ressource avec laquelle il allait travailler, on souhaitait l'encourager à s'assumer en prenant des initiatives en connaissance de cause face à ses droits et ses obligations envers lui-même et les autres acteurs dans le contexte de l'APP* (dans l'esprit d'une démarche de prise d'initiative personnelle). Selon les propos de cette adulte, le *Carnet* l'a conduite à atteindre la ZPD* pour réaliser une activité donnée sans médiation humaine sur ce point. Elle semble avoir atteint les objectifs qu'elle s'était fixés (point de référence 1b : « sens formatif descendant »). Le pronom « on » dans la phrase « on progresse » montre que c'est le groupe entier qui semble progresser. Nous ne sommes donc pas dans de l'individualisme mais bien dans du collectif. Mais nous pouvons penser aussi que par modestie, cette apprenante n'ose pas clairement affirmer que c'est elle-même qui progresse. Il s'agit de la fonction *tertiaire.*	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès en réalisant une activité sans trop d'effort.** L'adulte a pris la responsabilité de travailler sans faire appel à une médiation humaine. Ses attentes par rapport à la séance semblent avoir été assouvies (point de référence 1b : « sens formatif descendant »).

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 4	19/06/08	N°5 : élévation des murs Note : 10/20	J'oublie vite car je fais pas souvent. J'essaie de m'appliquer pour faire mieux	Cette apprenante déclare ne pas assez travailler pour renforcer la mémorisation (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Elle s'appuierait sur un schéma où la mémoire humaine fonctionne nécessairement par une forme d'entraînement « fréquent » (comme une machine). Il serait pertinent pour le formateur de demander à l'apprenant ce qu'elle entend par cette fréquence. Or, les spécialistes de la mémoire évoquent souvent le rôle important de l'imaginaire et de l'émotion dans la mémorisation (cf. chapitre 4). Dans la revue « Neurosciences et comportements » (2008)[292], des chercheurs en psychopathologie ont clairement affirmé que « nos émotions structurent notre mémoire et supervisent la construction de soi ». Ayant constaté son « manquement », la personne déclare s'appliquer pour faire mieux. Ici, l'adulte livre ses lacunes, comme pour justifier le choix de sa note. Ce constat place ses propos dans la fonction *tertiaire* du *Carnet*.	**Mise en question du travail réalisé** Cette adulte semble avoir des difficultés pour retenir, ce qui a des incidences sur le processus d'appropriation des connaissances (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).
Apprenant 5	19/06/08	N°8 : pose des tuiles Note : 16/20		De nouveau, cette adulte s'octroie un 16/20 mais ne commente pas ce choix. Elle reste fidèle à son système de notation. Que signifie ce silence ? Est-ce un acte plutôt positif ou négatif à l'égard du regard que porte cette personne sur l'utilité du *Carnet* ? Le *Carnet* n'est pas perçu comme pertinent dès lors l'apprenant a t'il atteint des « bonnes » notes ?	**Difficulté communicationnelle :** silence équivoque qui crée des obstacles communicationnels dans un processus formatif

Tableau #85 : Conscience de la difficulté d'apprendre une langue

[292] (2008). « L'émotion, ciment du souvenir ». Revue électronique « neurosciences et comportements ». n°28. [Accessible en ligne à : http://neur-one.fr/la%20m%E9moireemotion.pdf]. Consulté en mars 2010.

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	14/20 16/20	Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès en ayant respecté les règles	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 2	4/20	Mise en question du travail réalisé	1b : sens formatif descendant
Apprenant 3	12/20	Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès en réalisant une activité sans trop d'effort	1b : sens formatif descendant
Apprenant 4	10/20	Mise en question du travail réalisé	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 5	16/20	Difficulté communicationnelle : silence équivoque qui créé des obstacles communicationnels dans un processus formatif	Aucun point de référence ne correspond à cette catégorie.

Tableau #86 : Tableau synoptique de la septième fiche de suivi

Malgré un cadre, lié au dispositif, qui contraint les apprenants à respecter certaines consignes, lorsqu'ils se retrouvent en situation d'auto-évaluation, ces adultes sont confrontés à une liberté relative dans le choix des notes. En s'auto-évaluant, les apprenants passent par la phase d'auto-réflexion et se créent ainsi leur propre système de notation. Dès lors, pour comprendre la logique de l'attribution des notes, on se doit de mettre en relation le contexte (cf. Paillé et Mucchielli, 2005), les commentaires et ce en lien avec leur histoire de vie pour faire émerger du sens. Même si le silence engendre des difficultés au niveau du processus communicationnel, on doit s'interroger en questionnant le choix de la photographie. L'effort de participation est toujours aussi présent dans les commentaires des adultes malgré quelques signes de découragement. Une apprenante reconnaît son manque d'entrainement mais exprime son implication dans la formation. Cette conscience critique (sentiment d'échec ou de progrès lents) peut avoir des incidences sur la motivation des apprenants. Le formateur a comme responsabilité de rester vigilant aux appels à l'aide, parfois implicites des adultes au Centre de ressources, pour y remédier rapidement. Si les résultats ne correspondent pas à une note correcte, ces adultes ont l'impression de n'avoir rien fait de significatif. D'une séance à une autre, on constate que le sentiment de satisfaction oscille et peut avoir des incidences aussi bien sur les commentaires écrits des adultes que sur les notes. L'image de soi varie donc en fonction des résultats des activités.

Quoi qu'il en soit, tous les apprenants ont pour objectif de progresser en se donnant des buts. Cette ténacité fait partie du processus formatif. Ils prennent des décisions comme faire mieux en s'exerçant davantage. Malgré des résultats décevants, selon les propos de certains apprenants, ceux-ci maintiennent leur investissement dans la formation en venant régulièrement à l'expérience. Bien que certaines notes soient en dessous de la moyenne, aucun des apprenants n'a abandonné la formation.

Deux commentaires s'inscrivent dans le point de référence 1a car les adultes prennent conscience de leurs progrès et de leurs nouvelles connaissances. Et les deux autres commentaires répondent aux exigences du point de référence 1b au sens où les apprenants se donnent des objectifs pour atteindre leurs attentes quant à la formation.

A la vue de ce tableau ci-dessus, je suis de nouveau confrontée à une difficulté communicationnelle car l'adulte n'a pas commenté le choix de sa note. Mais le silence est important car ne pas dire, c'est dire. Comme l'ont évoqué certains chercheurs, comme Paul Watzlawick (Watzlawick, 1972 : 46)[293], « dans une interaction, tout comportement a la valeur

[293] Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Editions du Seuil / Points – essais. p.46.

d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message ». Dès lors le silence de cette adulte peut être interprété de plusieurs manières : soit elle n'a pas pris le temps de compléter entièrement la fiche de suivi, soit elle a été confrontée à la barrière de la langue, ou encore elle n'a pas réussi à verbaliser sa pensée. De ce fait, une des limites de nos points de référence est qu'aucun ne correspondent à décrire ce phénomène.

Tous les propos des apprenants s'inscrivent dans la fonction *tertiaire* du *Carnet de suivi* car ils décrivent ce qu'ils ont fait, avec quelles ressources et livrent au lecteur leurs sentiments.

Apprenant	Date de la séance	Numéro de la photographie de la maison et note attribuée	Commentaires de l'apprenant	Traces éventuelles d'appropriation des connaissances	Catégories conceptualisantes : Apports et limites des points de référence
Apprenant 1	30/06/08	N°8-9 : pose des tuiles et pose de fenêtres Note : 16-18/20	Je suis satisfaite de cette séance, j'ai eu de bons résultats	La satisfaction est attribuée directement aux bons résultats objectivés. La personne ne pense pas utile de verbaliser ce qu'elle a ressenti (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Ces propos s'inscrivent dans la fonction *tertiaire* du *Carnet* car ils ne font pas l'objet d'une évaluation critique, il s'agit plus d'une description.	**Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès en ayant respecté les règles.** Pour cette adulte, le fait d'avoir obtenu de bons résultats est signe d'avoir appris de nouvelles connaissances (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).
Apprenant 2	30/06/08	Absent			
Apprenant 3	30/06/08	Absent			
Apprenant 4	30/06/08	Absent			
Apprenant 5	30/06/08	N°8 : pose des tuiles Note : 16/20	Je suis bien satisfaite mais j'aurais voulu faire mieux que la dernière fois, j'ai des problèmes de compréhension écrite	Cette apprenante affirme qu'elle aurait aimé faire mieux mais elle se donne toujours les mêmes notes. La chercheuse se demande alors si les notes en dessous de 14 sont dévalorisantes pour cette adulte. Alors, même si elle déclare être bien satisfaite, elle ressent une certaine déception ne pas avoir vraiment comblé ses lacunes en compréhension écrite (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »). Il s'agit de la fonction *tertiaire* du *Carnet*.	**Mise en question du travail réalisé : sentiment de ne pas avoir fait de son mieux.** Avoir une meilleure note l'encourage à s'investir davantage. Pour cette apprenante, élaborer du sens formatif signifie atteindre le meilleur taux de réussite (point de référence 1a : « sens formatif ascendant »).

Tableau #87 : L'attribution de la note reste une démarche subjective

	Note	Catégorie conceptualisante	Point de référence
Apprenant 1	16-18/20	Prise de confiance en soi déclarée : sentiment de progrès en ayant respecté les règles	1a : sens formatif ascendant
Apprenant 2	Absent		
Apprenant 3	Absent		
Apprenant 4	Absent		
Apprenant 5	16/20	Mise en question du travail réalisé : sentiment de ne pas avoir fait de son mieux.	1a : sens formatif ascendant

Tableau #88 : Tableau synoptique de la dernière fiche de suivi

De nouveau, ces deux adultes ont le sentiment d'avoir progressé mais auraient souhaité faire plus pour atteindre leurs attentes.
Le point de référence 1a : « sens formatif ascendant » est clairement identifié dans leurs propos.

6-3-3 Synthèse de l'interprétation des fiches de suivi

Au cours de l'interprétation des commentaires des apprenants à travers les fiches de suivi, on a repéré plusieurs signes du processus formatif : malgré la difficulté pour certains à exprimer leur pensée par des mots, tous les adultes ont pris la parole par écrit. Cette affirmation de soi fait partie du pouvoir intérieur. Par ailleurs, même si les notes n'étaient pas toujours à la hauteur de leurs espérances, ils ont essayé de reconnaitre la valeur formative de l'erreur en se valorisant dans leurs propos. Par contre, tous n'ont pas été très lucides par rapport à leurs compétences linguistiques. Mais le fait de se surestimer permet à la personne d'éprouver de la satisfaction de sa séance. On a également constaté des changements chez ces adultes : certains ont pris des initiatives en choisissant leurs propres ressources ou en travaillant chez eux. Chez ces personnes, la fonction *quaternaire* a fonctionné au sens où elles se sont adapté et ont cherché des moyens pour agir. D'autres ont revalorisé leur image de soi qui parfois était entachée d'un lourd passé psychologique. Le processus de Paulo Freire (1969) de libérer la parole afin de construire une action personnelle avec l'entraide et en s'appuyant sur des ressources artefactuelles, semble essentiel dans la construction des connaissances d'un apprenant comme membre d'une communauté de savoir. En commentant l'ouvrage de Freire, *La pédagogie des opprimés*, Anne Minot (Minot, 2003)[294] a repris un passage qui corrobore ces propos, à savoir que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». Cette construction semble dépendante de la capacité de l'apprenant d'accorder les moyens intra- et inter-personnels (fonction d'acteur) nécessaires pour réaliser son projet (fonction de co-auteur, car dans le contexte de l'APP* on ne peut pas agir hors d'un contexte social). Dès lors, l'éducation ne doit pas seulement guider l'apprenant en fonction de ce qu'il connaît mais elle doit lui permettre également de mieux comprendre le monde dans lequel il vit. Nous sommes donc dans un processus dialogique, dans lequel apprenant et formateur ont des rôles de même importance. Pour synthétiser, les apprenants ont tenté d'affirmer leur capacité (pouvoir de changer les choses) dans et en dehors du centre de formation de l'APP*. Ces adultes, qui se voyaient comme défavorisés socialement et financièrement, sont alors définitivement résolus à dépasser cette situation.

[294] Minot, A. (2003). « Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Des principes d'action transposables ». [Accessible en ligne à : http://www.recit.net/spip.php?article260]. Consulté en mars 2010.

Avec le *Carnet de suivi*, l'écriture est un processus formatif au sens où l'apprenant relate sa séance puis prend de la distance sur ses actions pour atteindre la fonction d'acteur-co-auteur.

En relisant les commentaires des apprenants, plusieurs thèmes émergent de leurs verbatim. Ils ont été regroupés dans le tableau synoptique ci-dessous avant de les confronter à une synthèse plus approfondie.

Thèmes	Extraits de verbatim des apprenants	Interprétations
Difficultés linguistiques énoncées	Beaucoup à apprendre pour le masculin et féminin Terminaisons du présent Reprends les bases de la conjugaison Je confond certaines conjonctions Phonétique, je ne sais pas quel accent mettre	Le *Carnet de suivi* contribue à établir un dialogue pédagogique entre l'apprenant et un lecteur. Comme les adultes arrivent à la fois à exprimer leurs lacunes mais aussi les points sur lesquels ils ont travaillé, on avance que ce support s'apparente à l'entretien d'explication de Vermesch qui permet de relater ce que les personnes vivent au présent dans l'action. C'est une mise en mots de leur pratique.
Evaluation du travail réalisé	C'est assez bien, passable Je progresse J'ai du mal J'ai mieux travaillé Je ne suis pas bon	En pouvant effectuer des va et vient dans le *Carnet de suivi*, les apprenants prennent conscience de leurs progrès ou non. La notion de temporalité est alors capitale dans un parcours de formation. Elle permet à l'adulte de faire des comparaisons entre le avant, pendant et le après.
Estime de soi positive	Je suis déjà plus à l'aise Je suis contente J'ai confiance Je me suis améliorée Je suis satisfaite Je commence à comprendre les règles J'arrive mieux à différencier	Le concept d'estime de soi semble indispensable dans le processus formatif. En reprenant confiance en eux, ils adoptent une attitude plus positive à leur égard et s'attribuent de meilleures notes.
Etat psychologique	Je suis arrivée avec l'esprit reposé Pour vider ma tête Je n'étais pas concentrée Je suis un peu fatiguée	En réalisant les études de cas, on s'est rendu compte que le parcours de vie de chacun avait parfois une influence sur leur vie actuelle. Et en formation, c'est l'état psychologique qui joue un rôle important dans l'apprentissage.
Volonté d'atteindre un objectif	On va continuer Je veux faire encore Je pensais faire Je sais que je dois	La détermination des adultes est fort présente dans leurs commentaires. Cet acharnement, cette ténacité sont des indices capitaux du concept du « pouvoir

	Je voudrais améliorer J'aurais aimé avoir 9/10 Y a toujours pas de toit	du pouvoir d'agir ». Ils se sont davantage pris en charge avec la volonté de toujours faire mieux. Nous sommes dans un processus formatif progressif.

Tableau #89 : Tableau synoptique des thèmes les plus fréquents dans les fiches de suivi

Le premier constat, à la vue de toutes ces fiches est que les phrases sont courtes et relèvent de la langue orale, comme on pouvait s'y attendre avec des apprenants en FLE*. Néanmoins, plus les séances se déroulaient, plus les apprenants étayaient leurs pensées. Le temps le plus utilisé est le présent car les apprenants remplissent le *Carnet de suivi* au fur et à mesure de leurs actions. Ils écrivent dans l'immédiateté leurs tâches et ressentis. Classiquement, il est dit que l'emploi du passé marquerait plus une distance, un recul par rapport à ce que ces adultes ont réalisé.

Intéressons-nous maintenant au système de notation. La photographie #10, soit 18/20, apparaît uniquement à trois reprises, ce qui pourrait vouloir signifier que les apprenants sont prudents. Dans ce cas, ils se sous-estimeraient. Ou au contraire, les exercices n'ayant jamais été complètement réussis, ils s'évaluent correctement. La photographie 11, qui équivaut à la note de 20/20 dans le système éducatif français, n'a jamais été nommée, ce qui recoupe l'interprétation proposée ci-dessus.
Un examen comparatif entre les numéros des photographies de la maison de la première séance au Centre de ressources, et ceux qui ont suivi jusqu'à la dernière montre que les apprenants se sont attribué de meilleures photographies, donc de meilleures notes. Cela peut être interprété comme les apprenants ayant pris plus d'assurance au fur et à mesure des séances en auto-formation. Certains apprenants ont affirmé qu'ils se sentaient plus à l'aise dans certains exercices, donc plus confiants.
Selon les apprenants, le système de notation varie : en effet, l'un affirme qu'il se met la photographie #3 (6/20) car « ça s'est pas bien passé » alors qu'un autre s'attribue la photographie #7 (14/20) en affirmant « je ne suis pas bon ». L'auto-évaluation reste personnelle car chaque individu interprète le système de notation à sa façon : pour un même résultat d'une activité, l'un peut se mettre le numéro 3 en se jugeant sévèrement alors qu'un autre peut se mettre le numéro 7 de façon peut-être à s'encourager. Dès lors, certains adoptent un regard plus critique que d'autres.
Si le choix de photographie est intéressant, il en est de même pour les commentaires. Au lieu de dire, « c'était pas difficile, je ne trouve pas difficile », les apprenants auraient pu dire « c'était facile » mais c'est une tournure syntaxique qui permet au lecteur de ne pas minimiser le degré de difficulté. En notant, « c'est facile », la complexité de l'exercice semble être mise de côté. Les apprenants 2, 4 et 5, qui ont suivi une scolarité relativement courte (équivalent du 6° collège en France), font ressentir cette situation à travers le lexique « c'est le niveau bas, c'est si dur ». Ils prennent conscience de la difficulté d'acquérir le français. Alors que les deux autres apprenants n'éprouvent pas la même difficulté au niveau de l'apprentissage ou l'expriment d'une tout autre manière : « peu de fautes, pas super bien réussi ». La complexité semble atténuée. De plus ils paraissent plus confiants : « je me sens plus sûr, je suis déjà plus à l'aise ».

Quoiqu'il en soit le *Carnet de suivi* paraît remplir sa fonction de support d'auto-évaluation (Document *quaternaire*). Les apprenants ont employé des adverbes mélioratifs afin de montrer leur progression en langue : « j'arrive mieux, j'ai mieux travaillé, je maîtrise de mieux en mieux, j'y arrive bien ». On a repéré six occurrences de l'adverbe « mieux » et cinq de « bien » dans les propos des adultes.
A l'inverse, s'ils ne sont pas satisfaits de leur travail, ils n'hésitent pas à se sanctionner :
« c'est passable, je n'ai rien fait, je crois que j'ai descendu ».

A travers le *Carnet de suivi*, l'adulte devient acteur de sa formation en étant co-auteur de ses actions. Tous les apprenants ont utilisé le pronom personnel « je » ce qui montre qu'ils se présentent comme sujet de l'action : « je pense que, j'aimerais, je crois, je reprends, j'ai discuté, j'oublie ». Cette forte implication dans leur apprentissage se fait ressentir au niveau de l'investissement qu'ils ont donné dans la formation. Ils sont sujets de leur action. Recourir au pronom « je » a un double enjeu : à la fois, celui de maintenir le contact entre l'énonciateur et le récepteur, et c'est aussi un moyen d'essayer d'agir directement sur le lecteur. Le texte porte un certain nombre de signes qui renvoient à l'auteur : *apparemment* les trois formes de l'égo de Foucault (cf. chapitre 3) apparaissent dans les commentaires des adultes : grâce au pronom personnel « je », ils indiquent les circonstances de leur composition, puis ils passent à la phase de démonstration, enfin ils s'expliquent pour donner sens à leur travail. Avec cette pratique, l'individu apprend sur soi-même. « Le fait de pouvoir dire « je », c'est être sujet, c'est d'occuper un site, une position où l'on se met au centre de son monde pour pouvoir le traiter et se traiter soi-même » (Morin, 2005 : 88)[295]. Il y a donc renforcement de la maîtrise de soi par rapport au contexte de l'APP*. Ainsi, le *Carnet de suivi*, dans lequel les apprenants sont co-auteur-acteur-scripteur, influence l'appropriation des connaissances notamment dans sa fonction *quaternaire*, participe au processus formatif. Ce processus paraît avoir entrainé des changements chez ces adultes tant sur le plan des attitudes puisqu'ils ont pris des décisions, résolu des situations-problèmes, que du dispositif, par exemple, en choisissant de réviser en dehors du contexte institutionnel. La dimension des contraintes-choix personnels est donc intervenue chez ces adultes. Ces choix stratégiques permettent aux apprenants de réaliser leur projet.

Enfin tous les thèmes repérés s'inscrivent dans les deux grands points de référence, à savoir d'une part l'épistémologie socio-constructiviste et d'autre part, la médiation sémiotique.

Après avoir commenté les thèmes récurrents des écrits des apprenants, reprenons les catégories conceptualisantes qui se sont dégagées des fiches de suivi. Dans le tableau ci-dessous, se trouvent donc toutes les catégories conceptualisantes et les attributs qui les qualifient.

Catégories conceptualisantes	**Nombre de fois apparu**	**Attributs qualifiant la catégorie**
Prise de confiance en soi déclarée	9 fois	Expression d'un ressenti positif Sentiment de progrès
Présence de lucidité déclarée	7 fois	Conscient du niveau de langue Reconnaissance des points de difficultés
Besoin déclaré de retour positif sur soi	3 fois	Autosatisfaction Image de soi plus valorisante
Conscience d'une temporalité	4 fois	Mise en relation des connaissances antérieures et nouvelles Comparaison temporelle entre l'avant APP* et le pendant
Conscience d'un mouvement en avant	3 fois	Prise d'initiative Intention de réaliser un projet
Difficulté communicationnelle	2 fois	Obstacles pour interpréter
Mise en question du support et du travail réalisé	3 fois	Sentiment de n'avoir rien fait Le type de support aurait une influence sur la démarche formative

Tableau #90 : Tableau synoptique des catégories conceptualisantes

[295] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Points, Essais, Editions du Seuil. p.88.

Les catégories induisent que la fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi* a conduit les apprenants à se donner des moyens pour dépasser certaines contraintes afin de s'affirmer comme co-auteur de leur parcours formatif. La catégorie conceptualisante « prise de confiance en soi déclarée » montre clairement que les adultes ont réussi à se valoriser car ils ont affirmé progresser. Lors de leur histoire de vie, on a pu constater que pour la plupart, l'école rimait avec échec. Or, avec cette expérience, ces apprenants, en s'attribuant des notes positives, ont retrouvé une certaine motivation pour apprendre. Certains ont même évoqué être très satisfaits de leur parcours. Ils ont ainsi réussi à surmonter la vision négative qu'ils avaient d'eux-mêmes. Cette estimation personnelle leur a redonné le pouvoir d'agir, à la fois sur eux-mêmes et sur la société. Cette prise de confiance les a conduits à avoir un regard lucide, c'est-à-dire qu'ils sont arrivés à exprimer aussi bien leurs difficultés face à la formation comme leurs capacités à accomplir correctement des activités.

Les catégories « conscience d'une temporalité et conscience d'un mouvement en avant » font écho aux catégories « panneau de signalisation et balise » qui avaient émergé des commentaires des adultes sur le *Carnet de suivi*. Ces catégories sont similaires car elles désignent un certain cheminement. Le Panneau et la balise guident l'adulte spatialement (en sélectionnant une activité ou une ressource, par exemple), alors que les deux autres catégories lui permettent de faire des retours en arrière (en feuilletant les fiches de suivi antérieures à sa séance du moment) mais aussi de se projeter en se donnant des objectifs à atteindre. En opérant ces choix, l'apprenant n'est donc plus un exécutant mais réellement un acteur-co-auteur de sa formation.

Quant à la catégorie « mise en question du support et du travail réalisé », celle-ci résonnerait davantage avec la catégorie « médicament », définie en première section de chapitre, car les adultes avaient pour consigne d'évaluer leur séance en auto-formation. Or, on a remarqué que pour certains apprenants, ne pas réaliser d'exercices est synonyme de ne rien faire. De ce fait, on peut avancer qu'ils n'ont pas encore réussi à quitter le souvenir du système éducatif, dans lequel seules les notes révèlent les compétences de l'élève. Quoi qu'il en soit, il n'est pas aisé de « doser » seul un travail. C'est pourquoi le rôle de la médiation prend toute son importance dans ce contexte. Parallèlement à ce constat, on a relevé au cours de ces interprétations, que certains adultes avaient tendance à associer réussite en fonction du support utilisé pour travailler. Le support pédagogique (papier ou numérique) aurait-il alors une influence sur la démarche formative ?

L'analyse de l'ensemble de ces catégories m'amène à dire que le *Carnet de suivi* a provoqué des changements qualitatifs chez tous ces apprenants. En prenant des initiatives, en augmentant leur sentiment d'efficacité personnelle et en s'affirmant davantage, tous ces adultes ont apparemment tenté de prendre de la hauteur pour devenir co-auteur de leur parcours formatif.

Enfin, rappelons que toutes les catégories ont pour rôle de relier les verbatim des apprenants. Or, en regardant ce tableau, elles apparaissent comme posées les unes à côté des autres. Ceci est donc trop analytique. C'est pourquoi, au cours du chapitre 8, je proposerai un regard qui unifie l'ensemble de ces catégories.

6-4 Vérification des interprétations en fonction des perceptions des apprenants

Le début du chapitre 6 s'est intéressé aux commentaires des adultes sur le *Carnet de suivi* et cette deuxième partie s'est focalisée sur l'auto-évaluation grâce aux fiches de suivi. Dans ce paragraphe, on s'interrogera sur la manière dont les apprenants ont perçu les artefacts (*Carnet de suivi*, portrait chinois, maison en construction) selon la méthode triadique de

Labour (2010)[296]. Il est à rappeler que j'avais fait une simulation avec mon co-encadrant (cf. chapitre 4) de façon à m'approprier au mieux cette méthode avant de la faire faire aux apprenants. Il est également à préciser que les entretiens, menés courant juin 2008 avec ces apprenants, n'ont pas fait l'objet d'une interprétation car ayant déjà suffisamment de données, j'ai préféré me référer uniquement à la méthode analytique triadique de Labour afin de constater dans quelle mesure mes conclusions s'avéraient en accord avec la vision exprimée des apprenants.

6-4-1 Analyse des grilles triadiques des 4 apprenants

Le recueil de données s'est effectué grâce à des entretiens semi-directifs (cf. annexe 35) qui ont permis aux adultes de compléter la grille triadique (cf. tableau ci-dessous) de Michel Labour (Labour, 2010). Ces entretiens avaient pour objectif de préparer les adultes à la méthode car en leur demandant de me parler du *Carnet de suivi*, du portrait chinois et de la maison comme aide méthodologique, je souhaitais les mettre en confiance. De plus, ces échanges ont permis de recontextualiser ces trois artefacts. Pour les aider à s'exprimer sur ces trois supports, je leur posais diverses questions, comme « qu'est-ce qui t'a surpris ou plu dans l'usage du *Carnet*, as-tu rencontré des obstacles ? ». Une fois les entretiens semi-directifs terminés, je dessinais la grille nue au tableau. Puis j'ai associé les trois artefacts pour en faire une triade. L'approche de la triangulation, qui s'appuie sur les données déclaratives des adultes, devait surtout me permettre d'appréhender la signification de leurs propos accordés à chaque artefact. Les apprenants devaient exprimer ce que deux des artefacts avaient en commun que le troisième n'avait pas. Au cours de ces entretiens, les apprenants ont essayé de résumer leurs propos par des attributs succincts que j'avais soin de noter au tableau, dans la colonne de gauche, les uns en dessous des autres. L'objectif était d'essayer de faire ressortir les caractéristiques de ces trois artefacts. Une fois les attributs de similitude trouvés, ils avaient pour consigne de me donner un attribut de dissimilitude correspondant à chaque attribut de similitude que j'inscrivais dans la colonne de droite. Puis dès que tous les attributs avaient été identifiés, chaque apprenant venait au tableau pour exprimer la proximité ressentie entre les attributs de similitude et de dissimilitude par le biais de valeur allant de 1 à 5 (cf. chapitre 4). Rappelons simplement que la valeur 1 désigne une préférence marquée par l'attribut de similitude alors que la valeur 5 indique une préférence marquée pour l'attribut de dissimilitude. Et pour terminer les entretiens, j'ai ajouté un élément supplémentaire, le TCF* (test de connaissances du français) pour mieux comprendre les réponses des apprenants et surtout pour éclaircir mes premières interprétations. Comme le remplissage de la grille demande un effort cognitif pour les adultes, une médiation sémio-cognitive s'est instaurée de façon à réguler les processus de similitude-dissimilitude. Peraya (Peraya, 2009)[297] entend par le processus de médiation sémio-cognitive « les caractéristiques propres aux médias, comme l'impact des systèmes de représentation sur le processus d'apprentissage ». En recourant à cette méthode, je souhaitais comprendre les effets de la médiatisation sur la démarche formative des apprenants. Comment les apprenants, en tant qu'acteur social, ont donné sens à ces artefacts ?

[296] Labour M. (2010). « Apport de la méthode triadique à l'analyse des pratiques informationnelles ». Revue *Etudes de communication,* Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes, n° 35.
[297] Peraya, D. (2009). « *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation* ». [Accessible en ligne à : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php]. Consulté en janvier 2010.

Attribut de similitude	*Carnet de suivi*	Portait	Maison	T C F	Attributs de dissimilitude
Choix	1	2	1	1	obligé
Utile	3	5	2	4	superficiel
Règles	1	5	2	1	liberté extrême
Familier	1	4	2	1	inconnu
S'auto évaluer	1	5	1	4	ça ne sert à rien
Abstrait	4	1	1	5	réel prévisible
Amusant	3	1	4	2	pénible
Libre	4	1	1	3	coincée enfermé
Personnel	3	1	2	2	commun
Plus de réflexion	4	4	4	3	pas approfondi
Ennuyant	1	5	2	3	plaisant drôle
Repère	1	3	3	1	désorienté
Intime	4	1	2	2	public

Tableau #91 : Exemple de la grille du répertoire des construits

La méthode de similitude –dissimilitude a toute son importance dans ce travail doctoral, au sens où en demandant à des moments différents aux adultes d'avoir un regard critique sur les artefacts, il convenait de voir si leur discours restait cohérent. Le passé personnel de chaque individu a-t-il une influence sur le choix des attributs de similitude et de dissimilitude ?

Puis, une fois les entretiens terminés, j'ai rentré toutes les données dans le logiciel *Repgrid* afin de m'intéresser aux représentations statistiques non-paramétriques des données (cf. ci-dessous). Il s'agit de cristalliser une interprétation en cohérence avec les données. Intéressons-nous alors aux grilles triadiques des apprenants, les unes après les autres.

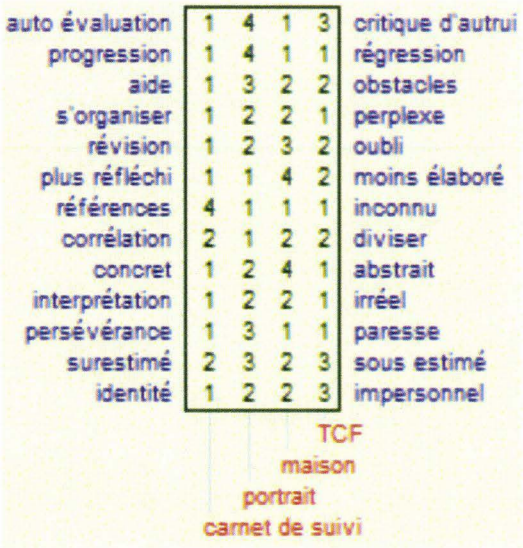


Schéma #26 : La grille répertoire de l'apprenante 1

A la vue de cette grille, on constate que la valeur 5 n'apparaît jamais. L'apprenante a attribué dix fois la valeur une au *Carnet de suivi*, c'est-à-dire dix fois plus près de l'attribut similaire

que contraire. En s'intéressant à la notation, on remarque que le *Carnet de suivi* et le TCF* ont à six reprises les mêmes notes sur treize attributs. Dès lors ces deux artefacts sont perçus presque de la même manière. Cette adulte considère que ces deux éléments l'aident à progresser, à s'organiser, à persévérer et à être concret. Tous ces qualificatifs montrent que le *Carnet* est envisagé comme un support de médiation participant au processus d'appropriation des connaissances. L'attribut « auto-évaluation » confirme nettement que ce support permet aux adultes de s'évaluer, de faire le bilan de leur séance (fonction *quaternaire*). L'attribut « aide » situe le *Carnet* dans la ZPD* au sens où celui-ci guide l'apprenant dans la résolution des situations-problèmes. Selon cette adulte, le *Carnet* permet de faire des révisions car il renferme le parcours de formation avec les points à étudier, les ressources possibles pour y remédier (fonction *secondaire*). Les apprenants peuvent revenir sur leurs traces. Enfin en associant le *Carnet* à l'identité, cela corrobore la réflexion du chapitre 3 car en remplissant chaque fiche de suivi, l'apprenant participe à la construction narrative de son identité. L'ensemble des attributs donné au *Carnet* désigne que celui-ci remplit sa fonction de médiation sémiotique, facteur décisif dans le développement socio-cognitif. Cette grille met en évidence que l'usage du *Carnet* modifie l'action des apprenants au-delà d'une réflexion sur son remplissage.
Le portrait et la maison n'ont que trois notations similaires. La métaphore de la maison servant à s'auto-évaluer a été perçue ainsi par cette adulte : les qualificatifs l'approuvent « auto-évaluation, progression, références, persévérance ».
Cette analyse semble induire que la fonction *quaternaire* du *Carnet* a conduit l'adulte à devenir co-auteur de son parcours formatif.

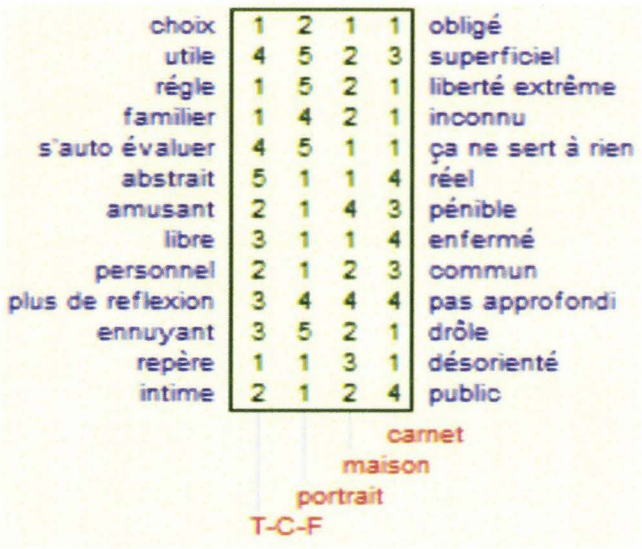


Schéma #27 : La grille répertoire de l'apprenant 2

Contrairement à la grille précédente, les cinq valeurs figurent ici. De nouveau le *Carnet de suivi* et le TCF s'apparentent car ils ont à quatre reprises le même système de notation. Cette grille est en cohérence avec la perception que cet apprenant avait soumis du *Carnet* grâce à la méthode du portrait chinois. Il l'avait associé à un inspecteur de police : ceci fait écho à l'attribut « règle ». Il l'avait également comparé à un aspirateur qu'il ne voulait jamais utiliser : ceci pourrait être rapproché de l'attribut « ennuyant ». Par contre il lui reconnaît sa fonction d'auto-évaluation et de repère. Il l'associe à quelque chose de familier, peut-être parce qu'il tient un carnet de bord. Si pour la première apprenante, le *Carnet de suivi* serait plutôt un support personnel, pour cet adulte, il relève plutôt du public, peut-être parce qu'il peut être lu, consulté par plusieurs personnes.

Les attributs pour la maison semblent correspondre à ce que l'on souhaitait c'est-à-dire qu'elle permette à l'apprenant de se noter « s'auto-évaluer » en choisissant librement une photographie « choix, libre » reflétant le travail de l'individu. Cet adulte a ajouté le terme « abstrait » au sens où ce type d'évaluation métaphorique était nouveau par rapport au système traditionnel de la formation initiale.
Si cet adulte n'avait pas vu l'intérêt *a priori* du portrait chinois « ça ne sert à rien », il paraît avoir pris du plaisir « amusant, drôle » en le complétant. Sous forme de jeu, le portrait permet de révéler le soi de l'individu « personnel, intime ».

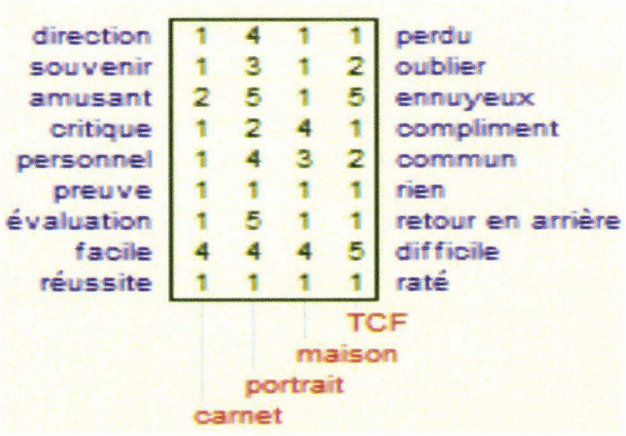


Schéma #28 : La grille répertoire de l'apprenant 3

En observant cette grille répertoire, on observe qu'il n'y a que neuf attributs contrairement aux deux premières où il y en avait treize. Je conviens que j'ai eu plus de difficutés à faire parler cette personne à cause de son niveau de langue plus faible que les autres. Qui plus est, cette méthode du répertoire de construits de Kelly demande un certain effort cognitif.
Cette apprenante a la même vision que les deux autres puisqu'elle donne à cinq reprises le même système de notation pour le *Carnet de suivi* et le TCF*. Ces deux supports lui donnent une direction (fonctions *primaire* et *secondaire*) pour travailler grâce aux consignes, aux ressources disponibles. Ils lui permettent également d'évaluer son travail. Tous deux servent de « preuve » aussi bien pour l'adulte que pour un lecteur potentiel. Un des intérêts du *Carnet* est d'attester ce qu'ont fait les apprenants. Cette adulte semble avoir correctement cerné cette analyse fonctionnelle. Enfin, le *Carnet* et le TCF* seraient signe de « réussite » peut-être au sens où ils permettent une réflexivité critique et conduisent l'individu à se surpasser pour atteindre ses objectifs. Cependant ces deux supports sont perçus comme étant « difficiles » : pour le *Carnet*, peut-être que remplir les fiches de suivi est une tâche nouvelle qui engendre une certaine méta-réflexion ; et pour le TCF*, comme il s'agit d'un examen, donc il s'apprente à une certaine sanction. Là encore, le *Carnet de suivi* est perçu comme un support « personnel ».
La vision de la maison rejoint celle de la chercheuse qui lui attribue la fonction d'évaluation.
Comme pour l'apprenant 2, cette adulte semble avoir été déroutée par la méthode du portrait chinois « perdu », même si elle a pu répondre aisément aux associations.

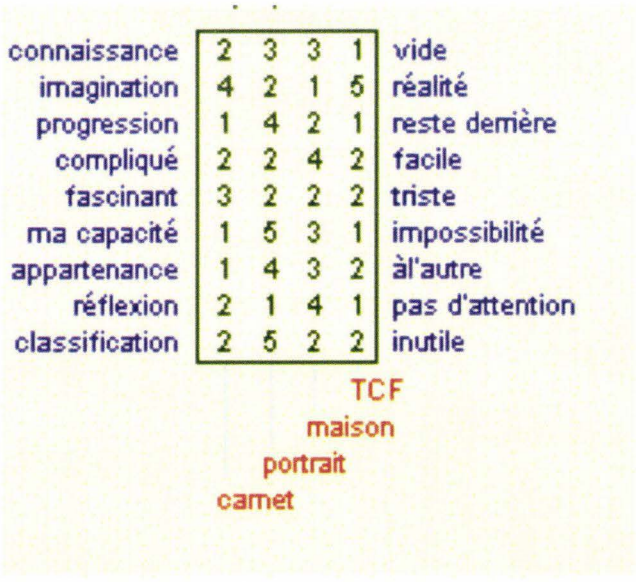


Schéma #29 : La grille répertoire de l'apprenant 4

Comme pour l'adulte 3, nous avons uniquement neuf attributs. A quatre reprises, le Carnet de suivi et le TCF*, ont la même notation. Même si ces deux supports lui paraissent « compliqués », ils lui permettent de voir « sa progression » et de révéler ce dont elle est capable « ma capacité ». Pour elle, le *Carnet* contient de la « connaissance » : cette réponse fait écho à celle du portrait chinois dans laquelle elle avait associé le *Carnet* à une carte qui lui ouvrait les portes sur la connaissance. Cette remarque montre qu'il y a une réelle cohérence de la pensée de l'adulte en fonction des différents types de recueil. L'attribut « appartenance » signifie que cette apprenante considère le *Carnet* comme un objet familier, un signe de son identité.
Apparemment pour cette adulte, recourir à la maison pour s'évaluer fait appel à l'imagination au sens où ce processus a été réalisé de manière métaphorique.
Quant à la méthode du portrait chinois, elle ne lui a pas reconnu de valeur en tant que telle « inutile ». Cependant, elle a trouvé « fascinant » cette méthode, peut-être parce qu'elle a pu s'exprimer librement par le jeu de métaphores.

Conclusion

Ce chapitre, consacré à l'interprétation des données, a permis de montrer que le *Carnet de suivi* a été conçu en tant que document vu comme un objet communicationnel régi par des règles de mise en forme et matérialisé par un contrat entre l'apprenant et une tierce personne. Par ailleurs, ce document est porteur de sens car il renferme de nombreuses données (identité de l'apprenant, parcours de formation) et doté d'une intentionnalité à savoir amener ces adultes à atteindre leurs objectifs de formation.
Plusieurs résultats ont émergé de ce chapitre : même si, à première vue, les apprenants n'avaient pas réellement compris l'intérêt de la méthode du portrait chinois, cette pratique les a conduits implicitement à optimiser l'usage du *Carnet de suivi.*
En adoptant au fur et à mesure le *Carnet*, les adultes se sont approprié les contenus sémiotiques en fonction de leur personnalité. Il s'agit du processus de redocumentarisation. L'utilisation de ce support, papier-crayon, permet de laisser des traces d'action en vue de favoriser le processus communicationnel, c'est-à-dire que les apprenants puissent échanger pour résoudre divers problèmes liés à l'appropriation de connaissances. Ce *Carnet* permet d'établir une communication différée entre les différents acteurs du dispositif. La documentarisation des traces permet certes de visualiser le travail réalisé par les adultes

mais de partager leur expérience en Centre de ressources en auto-formation. Ainsi l'écriture n'est pas neutre. Ce constat s'inscrit pleinement dans le point de référence intitulé médiation sémiotique. L'appropriation de ce support a permis aux apprenants de développer ainsi des fonctions psychiques existantes.
Grâce au *Carnet*, les adultes ont pu donner sens à leurs activités. Cette collaboration se caractérise par le principe même de la ZPD*.
Après avoir interprété toutes ces données, la chercheuse confirme que le *Carnet de suivi* contribue à l'émergence d'une dynamique décisionnelle formative de contraintes-choix personnels. Même si un parcours de formation avec diverses ressources possibles est proposé à l'apprenant, celui-ci est libre de gérer son apprentissage en mobilisant ses propres démarches et méthodes de travail. Le *Carnet* est perçu comme une aide à la décision. Prise en charge, prise de confiance, prise de conscience de leurs compétences ont émergé des verbatim des apprenants. Tous ces indices conduisent à dire que le *Carnet* favorise le développement d'une certaine forme de prise en charge personnelle prospective pour agir.
Les résultats ont également montré qu'il n'était pas aussi évident de devenir acteur-co-auteur de sa formation car cela demande à l'apprenant de mettre en œuvre une certaine réflexivité par rapport à son apprentissage. En cela, un processus de mise en document peut jouer un rôle déterminant, y compris par d'autres moyens comme la méthode du portfolio.

Le chapitre suivant consistera en une mise en théorie des résultats analysés au cours de ce chapitre. Il aura comme objectif de montrer l'enjeu du document *quaternaire* face au processus formatif mais également de mettre en avant les perspectives de recherche.

CHAPITRE 7 : Vers une théorisation d'un document *quaternaire*

Introduction

Afin de comprendre l'intérêt de ce chapitre, il convient de rappeler ce qui est compris par la mise en théorie comme processus incontournable pour le chercheur engagé dans une approche axiomatico-inductive. Pour Dany Laveault (Laveault, 1997)[298] « une théorie est un ensemble de propositions servant à unifier de façon logique des concepts afin d'expliquer et d'interpréter certains aspects de la réalité dont l'on cherche à rendre compte ». Puis il convient de voir dans quelle mesure les résultats sont adaptables dans d'autres contextes similaires à celui de l'APP* de Calais.

Pour ce faire, une telle mise en théorie doit aboutir à une hypothèse qui elle-même pourra être mise à l'épreuve par des études hypothético-déductives. Pour rappel, le terme hypothèse est composé de deux termes : du préfixe « *hypo* » qui exprime une idée d'infériorité/faiblesse et du radical « *theinai* » qui désigne une action de poser, de proposer, avec l'intention de défendre ce qui est avancé. L'hypothèse est alors une proposition qui est avancée provisoirement en vue d'être validée. C'est une posture qui demande à être renforcée. L'hypothèse sert donc comme la partie visible d'une théorie ou, tout au moins, une mise en théorie, perçue comme un regard qui crée un sens à partir d'un ensemble de notions et de concepts explicités.

Or, dans ce travail et grâce au processus axiomatico-inductif adopté, ce sont des points de référence (cf. chapitre 2) qui ont émergé des données grâce aux constats d'un phénomène vécu à travers des pratiques heuristiques du terrain. Nous ne sommes donc pas dans une cogitation spéculative mais dans une réflexion d'actions concrètes. Ces points de référence ont alors pris une valeur heuristique pour l'interprétation des données. La théorie, en tant que regard épistémologique, s'exprime à travers l'hypothèse induite. Alors que dans cette recherche, l'observation de la réalité construite a permis d'illustrer plusieurs processus théorisants. La posture théorique demande au chercheur de prendre en compte plusieurs principes (cf. chapitre 2, Labour, 2007) : un principe réflexif, organisateur (car il est utile de hiérarchiser un ensemble de concepts dans un processus plutôt ascendant) et d'éclairage (car il est aussi avisé d'expliciter globalement la situation-problème par un processus plutôt descendant). Ces processus permettent ainsi d'appréhender un saut qualitatif au-delà des données d'un contexte local donné pour trouver quelque chose qui émerge et qui soit pertinent pour d'autres contextes similaires. L'enjeu est donc de donner une structure à l'ensemble du travail pour mener à bien ce processus axiomatico-inductif. Comme nous le rappellent Paillé et Mucchielli (Paillé et Mucchielli, 2005 : 160)[299],

> L'induction théorisante, comme processus de genèse de catégories, est le produit à la fois d'une observation proximale et attentive de la trame d'événements et des expériences, et d'un essai de conceptualisation du phénomène correspondant, du processus en jeu, de la logique à l'œuvre, à partir, non pas de leviers théoriques déjà constitués, mais d'une construction discursive originale.

L'approche axiomatico-inductive permet de mettre en évidence la mise en relation des données avec des concepts clés à partir des heuristiques et des postulats (axiomatisants) qui s'opèrent sur le terrain du praticien. Cette théorisation a pour finalité de cristalliser un regard réflexif concernant le terrain de recherche. Elle pourrait se définir comme l'aboutissement d'un effort de mise en forme des données. Ce faisant, cela permet de souligner à la fois l'originalité mais aussi la pertinence de cette recherche du point de vue

[298] Laveault, D. (1997). « Introduction à la recherche ». [Accessible en ligne http://www.courseweb.uottawa.ca/EDU6690/Pdf/wbioc2c.PDF]. Consulté en avril 2010.

[299] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, Collection U. p.160.

scientifique. Ce processus de théorisation implique alors un regard distancié, c'est-à-dire prendre du recul par rapport au qualitatif pour obtenir une vision plus panoramique des résultats. Cette recherche se présente ainsi sous la forme d'une construction progressive de notre objet d'étude. Au cours de ce chapitre, je tenterai d'évoquer quel a été l'apport mais également les limites inévitables dans la conception et l'usage du *Carnet de suivi*. L'approche terminera donc par un principe fédérateur impulsé par l'obligation d'aller au-delà du terrain d'études. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur les points de référence, évoqués dans le chapitre 2, soit pour les renfoncer, soit pour les modifier en lien avec l'interprétation des données. Enfin, comme la méthode axiomatico-inductive se caractérise par un raisonnement qui part du particulier pour aller vers du général, ce chapitre se clôturera sur les perspectives, c'est-à-dire les pistes de recherche qu'ouvre ce travail doctoral.

7-1 La mise en document

Il est important de rappeler qu'avant la conception du *Carnet de suivi*, les apprenants se rendaient rarement au Centre de ressources car d'une part il n'y avait pas de dispositif de suivi et d'autre part, il y avait une absence de médiation humaine. De ce fait, les adultes qui y allaient, préféraient jouer à des jeux sur ordinateur, par exemple, mais d'autres s'ennuyaient et attendaient que quelqu'un vienne leur expliquer le fonctionnement de ce lieu formatif. Toutes ces raisons ont engendré un désintérêt pour le Centre de ressources de l'APP* de Calais. L'arrivée du *Carnet* et la présence d'un formateur ont contribué à augmenter la fréquentation du nombre d'apprenants au Centre de ressources, comme en témoignent les feuilles d'émargement de l'APP*. Grâce aux bilans effectués à l'APP* en 2008 (cf. annexe 36), 19 624 heures / stagiaires ont été réalisées au Centre de ressources, contre 26 369, en 2009. Il y a donc eu plus de 6 000 heures consacrées à l'auto-formation. La fréquentation du Centre de ressources a donc augmenté par la médiation du *Carnet*. Sur ce point, le *Carnet* est un apport méthodologique, car il s'apparente à un guide pour travailler et fournit une certaine trame de travail qui semble rassurer beaucoup d'apprenants.

Comme il l'a été évoqué à plusieurs reprises, ce travail doctoral accorde une place importante aux médiations sémiotiques et aux interactions sociales. L'apprentissage et le développement seront ainsi analysés à travers une approche qui s'inspire de la sémiotique au cours de ce chapitre car il ne suffit pas seulement que les personnes mémorisent des données (apprentissage quantitatif), il faut aussi qu'elles développent leurs compréhensions à l'égard du sens de ces données (apprentissage qualitatif).

7-1-1 Le Document *quaternaire* du *Carnet de suivi*

Les trois premières fonctions du *Carnet* (*primaire, secondaire et tertiaire*), développées au cours du chapitre 3, en section 3-5-1, ont été identifiées et adoptées aisément par les adultes. Les consignes ont été respectées, ils ont sélectionné leurs ressources pour travailler puis ont écrit des synthèses spontanément après chaque séance en auto-formation. La fonction *primaire* pose le cadre de travail des apprenants. Ce cadre s'est construit suite aux résultats du test de positionnement. Grâce à l'entretien d'explicitation, réalisé entre la coordonnatrice et l'adulte, celui-ci a pu s'exprimer sur son niveau de langue française. Ce premier niveau de mise en document guide l'apprenant dans ses démarches formatives car il prend connaissance des consignes. Nous sommes donc dans le comment. Tous les apprenants se sont référés à ce document primaire car il structure les données entrantes et facilite ainsi le regard des individus quant à la composition du *Carnet*. Ces cinq adultes ont donc adopté une posture d'acteur-lecteur.
Contrairement à un cours traditionnel dans lequel l'enseignant donne lui-même des supports de travail à ses élèves, ici dans cette expérience, l'apprenant a pour tâche de sélectionner la ressource avec laquelle il souhaite travailler. Cette prise de décision, induite dans la fonction *secondaire*, confère un certain pouvoir décisionnel à l'apprenant : aller chercher la ressource

qui a été référencée par la coordonnatrice mais également le droit d'en choisir une lui-même qu'il devra indexer en complétant la fiche de suivi. Si le document secondaire est clairement repéré dans le Carnet de suivi, il me semble intéressant de revenir sur la posture d'acteur-documentaliste (cf. chapitre 3) que j'avais attribuée aux apprenants par rapport à cette fonction. En effet, un documentaliste assure la collecte, le traitement et la diffusion des ouvrages. Or, dans cette expérience, les adultes n'ont assuré qu'une partie de ces missions. C'est pourquoi le terme de documentaliste convient en partie. Peut-être aurait-il été plus judicieux de parler « d'acteur-documentateur » au sens où l'individu choisit la ressource qui va lui permettre de satisfaire son besoin informationnel.
Quant à la fonction *tertiaire*, elle donne à l'adulte le pouvoir de s'exprimer sur son travail et son ressenti par rapport à la séance en auto-formation. Au cours de cette expérience, tous les apprenants ont revêtu la posture d'acteur-scripteur induite dans la fonction *tertiaire* du *Carnet de suivi*. Ils se sont attribué des notes grâce à la métaphore de la maison puis ont argumenté leur choix. Rappelons que j'ai été confrontée seulement à deux silences lors de l'interprétation des fiches de suivi, ce qui signifie que les adultes ont adopté sans difficulté apparente le document tertiaire dans lequel il leur était demandé de faire une synthèse spontanée de leur travail.
Par contre, la fonction *quaternaire* a eu plus de mal à émerger. Cette fonction place l'apprenant dans une posture d'acteur-co-auteur. L'adulte est amené à dépasser le stade de la simple description de sa séance en auto-formation lorsqu'il remplit le *Carnet*. Il doit être en mesure de mener une métaréflexion sur son travail, adopter une réflexivité critique pour évaluer son travail et prendre des décisions par rapport aux séances à venir. Il est mis en position d'autoreproduction qualitative. Ce qui émerge n'est pas mécaniquement réductible aux choix de départ. Cela peut donc créer des inquiétudes face à la construction d'un parcours chemin faisant. En réalité, c'est une démarche nouvelle qui demande un effort intellectuel et émotionnel face à l'inconnu du *Carnet*. Ce changement de comportement n'a pas pu aboutir pour tous les apprenants, d'une part car l'expérience était limitée en temps ; et d'autre part car les adultes devaient déjà s'approprier cette nouvelle forme d'apprentissage. Mais au vu des données, je pourrais avancer que le temps aurait permis à tous les adultes d'y accéder car j'ai remarqué que certaines réponses frôlaient parfois la fonction *quaternaire*. En me déplaçant dans le Centre de ressources, j'ai observé que certains adultes avaient créé des alliances d'entre-aide entre eux pour surmonter divers obstacles, comme l'incompréhension de mots de la langue française. D'autres l'ont inscrit précisément comme « j'ai demandé de l'aide à Jacob pour remettre le CD en route ». La fonction *quaternaire* donne ainsi à l'apprenant le pouvoir de participer avec d'autres, d'où l'élément « co » dans « co-auteur » qui indique que nous ne sommes pas auteur seul, mais avec les autres, et même, souvent, grâce à l'apport de l'autre. Se prendre en charge n'est pas quelque chose d'inné, c'est un apprentissage qui engendre une transformation qualitative de l'apprenant face à lui-même dans sa relation avec les autres.
Dès lors, le point de référence 2b « documentarisation » mériterait d'être affiné afin de favoriser la reliance entre les quatre fonctions du *Carnet de suivi*.
On peut ainsi induire que la fonction *quaternaire* conduit l'apprenant à prendre de la hauteur pour mieux agir dans la suite de son parcours formatif.

7-1-2 La sémiotique visuelle

7-1-2-1 La métaphore de la maison en construction

Un premier grand élément de théorisation porte sur une approche qui s'inspire de la sémiotique visuelle dans le processus d'auto-évaluation formative auprès d'un public qui associe inévitablement évaluation avec constat de leur propre échec.
L'approche adoptée pour s'auto-évaluer (cf. chapitre 4), était la métaphore représentant les étapes d'une maison en construction. J'avais choisi ces photographies, car, pour moi, tous les adultes connaissent plus ou moins comment une maison se construit. C'est un savoir qui semble faire partie des usages de la culture de ces adultes.

L'idée de départ étant que ces photographies servent de communication entre l'apprenant et un lecteur. Au quotidien, les gens sont au contact d'images à profusion *via* la publicité, par exemple, ce qui montre que la sémiotique visuelle a une résonance dans la vie quotidienne. Les images établissent un dialogue entre les divers interlocuteurs. La photographie peut éveiller des souvenirs, des émotions : par exemple, pour un des apprenants, il est important d'avoir un toit à sa maison, car ayant vécu dans la rue pendant son adolescence, il se souvient que dormir sans toit n'est pas évident. Cette approche sémiotique a permis de considérer la photographie dans ses aspects techniques et informationnels. Dans cette optique, sous chaque photographie se trouvait le nom de l'étape : ce message linguistique a été explicité par moi-même lors de la première séance en auto-formation au Centre de ressources afin de ne pas gêner les adultes dans la compréhension de ces appellations. Le choix de nommer chaque photographie avait comme objectif d'apporter un complément d'information par rapport à la vue de la photographie. Le message linguistique a alors pour rôle de préciser le sens de la photographie afin de réduire toute dérive sémantique extrême. Une application de la sémiotique visuelle sert de pont entre la langue maternelle et la langue étrangère. Ce système de notation visuel et métaphorique a, selon les données, fonctionné comme attendu puisque tous y ont eu recours sans difficulté apparente. Cette motivation est une des conséquences de la médiation de l'image. Ces photographies délivrent un message symbolique que chacun peut interpréter comme il l'entend afin de lui attribuer du sens. La communication visuelle permet d'appuyer la compréhension liée à l'écrit. Le visuel donne ainsi à l'apprenant le pouvoir de faire émerger lui-même du sens et de cette manière la photographie favorise l'apprentissage et devient support de médiation.

Il s'avère que l'un des apports du recours à des photographies pour s'auto-évaluer est que cette activité est médiatisée et socialement significative pour les apprenants car, en entretenant des rapports avec le monde réel, l'adulte élabore plus facilement des significations. Une note inférieure à 20 est très souvent ressentie par les apprenants comme une sanction dans le système éducatif. Dans cette expérience, le fait de choisir une photographie pour s'auto-évaluer s'apparente à une activité plus ludique. Ce processus est une manière de rompre avec le schéma traditionnel de l'enseignement et de dédramatiser l'évaluation. Bourgeois et Nizet (Bourgeois et Nizet, 1999 : 139)[300] corroborent cette réflexion en écrivant

> Qu'accepter la transformation d'une structure de connaissances familière qui a longtemps été associée à un modèle identitaire de référence, c'est accepter de faire des « deuils » : le deuil d'une vision du monde, d'une manière de penser et d'agir familières. C'est accepter aussi de « parier » sur l'inconnu, l'incertitude ; c'est se détacher de repères familiers et sûrs.

Les adultes ont alors pu se permettre d'expérimenter un nouveau mode d'auto-évaluation. Par ailleurs, cette approche a conduit les apprenants à transformer une information imagée en une information textuelle, c'est-à-dire à modifier leur comportement cognitif pour s'approprier un nouveau dispositif d'évaluation. Le point de référence 2, intitulé « médiation sémiotique », s'avère en adéquation avec cette réflexion au sens où cette médiation favorise l'élaboration de sens formatif chez les adultes. Ceux-ci développent de nouveaux outils cognitifs pour apprendre et pour juger leur travail. Les fonctions mentales d'abstraction de l'individu sont alors médiatisées par des signes.

Par contre, en concevant ce dispositif, j'aurais pu prévoir plusieurs planches de photographies avec des thèmes différents pour laisser le choix à l'adulte de sélectionner celle avec laquelle il se sentait le plus à l'aise pour s'auto-évaluer.

[300] Bourgeois, E et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF / Education et Formation. p.139.

Par ailleurs, avec un tel dispositif, les apprenants ne pouvaient pas se mettre des moitiés de note, comme 12,5, ni des notes impaires, comme 13, car il n'y avait que onze photographies décrivant les étapes d'une maison en construction. D'après les résultats, ce choix ne semble pas avoir dérouté les adultes dans l'attribution de leurs notes. Mais on peut se demander cependant si en sélectionnant vingt photographies, les apprenants auraient encore été au plus près de leur ressenti vis-à-vis de la réussite ou non de leurs activités.

Il est donc avancé comme hypothèse que l'évaluation formative pourrait s'effectuer de manière iconique, plutôt que de se limiter à une évaluation numérique, par exemple, sur 20. (Hypothèse 1.0)

7-1-2-2 Les fiches de suivi

Une des consignes des fiches de suivi était que les adultes expriment leur ressenti en le notant à l'endroit indiqué. Or, je me suis rendue compte que l'écriture ne permet pas toujours de laisser transparaître les émotions, surtout si les personnes manquent de vocabulaire. Dès lors, demander à ces adultes leur ressenti de la séance en auto-formation n'était pas une activité aisée car cette démarche implique de mettre en mots (démarche « digitale ») des sentiments (phénomène « analogique »). Cependant, les verbatim recueillis dans les écrits des apprenants, comme par exemple « je suis satisfait, j'étais pas concentré, j'étais en forme » montrent que tous ont essayé d'étayer ce vécu au Centre de ressources avec leur propre langage. Ils ont tenté de transcrire leurs états d'âme. Mais on se rend compte que ce processus n'est pas simple pour des apprenants de langue étrangère. C'est pourquoi, lors de la conception des fiches de suivi du *Carnet*, j'aurais pu mettre des icônes tels que des *smileys*, très à la mode avec les différents moyens de communication, comme les forums ou les *tchats*, de façon à ce que les apprenants puissent exprimer davantage leurs émotions.

Il est proposé comme hypothèse que les *smileys* sont un langage visuel familier pour ceux qui utilisent de façon régulière ces formes de langage. (Hypothèse 1.1)

Avec les téléphones portables, les individus utilisent de moins en moins le papier pour communiquer, ce qui induit qu'ils ont plus de difficultés à s'approprier ce support, qui apparaît comme désuet pour certains actuellement. Avec ces moyens de communication, les *smileys* sont des images iconiques porteuses de significations. Ils reconstituent une réalité physique. Par ailleurs, l'image demande, de prime abord, moins d'effort que de lire un texte, surtout pour ces apprenants qui viennent à l'APP* pour enrichir leur niveau de langue française. Enfin, la métaphore du *smiley* permettrait à l'adulte de compléter librement le sens que dégage chaque *smiley*.

Le tableau ci-dessous présente trois sortes de *smileys* que les adultes auraient pu choisir pour livrer leur réaction spontanée des séances. Les *smileys* sont une forme de langage visuel qui traduit certains sentiments.

☺	😐	☹

Tableau #92 : Des *smileys* traduisant des sentiments

Il est vrai qu'en regardant ces trois images, n'importe quel lecteur peut identifier un sentiment, comme la joie, l'indifférence ou la tristesse. Cependant, avec des *smileys* seuls, le degré d'intensité de l'émotion ne ressort pas. En effet, le premier *smiley* à gauche désigne quelqu'un de joyeux ou de très joyeux ? Or, avec cette écriture iconique, les apprenants ne dépasseraient pas la fonction *tertiaire,* qui elle, conduit les adultes à relater leur séance sans prendre de recul pour décider leur parcours à venir. Cette remarque conduit à dire que la sémiotique visuelle ne peut pas combler tous les problèmes liés à l'écriture et comme support décisionnel.

Dès lors, comme ces *smileys* sont connus par la plupart des individus, on peut induire que les images iconiques de ce style favoriseraient la communication, voire une certaine forme de mémorisation associée à une certaine activité formative.

7-1-2-3 La méthode du portrait chinois

Rappelons que les apprenants ont eu recours à la méthode du portrait chinois à la fois pour parler d'eux-mêmes et pour s'exprimer sur le *Carnet de suivi.* Le principe de l'analogie est de rapprocher deux phénomènes auparavant considérés comme fondamentalement séparés. Le magazine « Sciences Humaines » de mai 2010 (Journet, 2010 : 38-50)[301] a consacré tout un dossier à l'analogie. Plusieurs réflexions ont retenu mon attention :

> L'analogie ou la métaphore n'est pas seulement un exercice poétique, mais un ingrédient indispensable de l'activité du savoir. (...). A l'autre bout du processus, il y a la communication. Une représentation visuelle permet d'exposer un résultat bien plus facilement qu'un discours. (...). C'est le contexte qui permet de préciser les interprétations. (...). La pédagogie consiste à simplifier et à exprimer sous formes simples et imagées des idées complexes et abstraites.

Tout d'abord, comme notre public a déjà des difficultés pour écrire en langue française, je ne voulais pas encore alourdir cette tâche en leur demandant d'argumenter sur leur parcours personnel et sur la vision qu'ils avaient du *Carnet.* C'est pourquoi, j'ai opté pour ce procédé métaphorique qui laisse place à l'imagination. Nous sommes dans l'image mentale. En demandant aux adultes de dire pourquoi ils avaient choisi telle analogie, je souhaitais comprendre explicitement le contexte des métaphores de façon à les interpréter le plus justement possible. Le recours à la métaphore permet à l'apprenant d'exprimer parfois des idées complexes sous forme plus simple et imagée. Sachant que la métaphore est présente dans notre vie quotidienne, à travers le langage mais aussi des films, elle peut être assimilée à un processus familier chez ces adultes. En effet, dans leur propre culture, ils utilisent peut-être autant que nous la métaphore pour parler, et ce parfois sans s'en rendre compte. Cette réflexion provient également du constat que lors des entretiens menés pour réaliser la grille triadique, j'ai dû reformuler mes questions à plusieurs reprises en changeant mon vocabulaire grâce à des synonymes ou pour m'assurer du sens que les apprenants donnaient à leurs propos. Grâce à cette méthode, le sens se révèle au fur et à mesure des réponses des apprenants. Cette remarque fait écho à la catégorie conceptualisante « outil révélateur » du chapitre 6 car en interprétant ces analogies, j'ai pu aboutir à des constats concernant la vision du *Carnet* de suivi et faire ressortir des singularités des cinq adultes.

Comme le recours au portrait chinois, pour mieux saisir les parcours personnels et qualifier le *Carnet de suivi,* a été apprécié par ces personnes puisqu'ils se sont livrés sans difficulté apparente, ceci conduit à l'hypothèse suivante.

J'avance qu'avec un public ayant des difficultés à s'exprimer, il serait utile de privilégier une démarche de communication par analogie. (Hypothèse 1.2)

[301] Journet, N. (2010). Sciences Humaines : « L'analogie, moteur de la pensée ». n°215. pp38-50.

7-1-2-4 La méthode de la grille triadique

Si on fait appel à cette méthode, c'est pour éclairer comment l'apprenant appréhende les artefacts proposés (portrait chinois, *Carnet de suivi*, métaphore de la maison, TCF* - test de Connaissance du Français) l'un par rapport à l'autre. Bien que cela ne soit pas l'axe principal de la thèse, cet outil semble pertinent pour comprendre ce que pense l'apprenant du dispositif conçu.

Sur le plan méthodologique, la grille triadique (Labour 2010a[302]) se construit à partir d'attribut de similitude (colonne de gauche), voir ci-dessous, grâce au processus de la triade qui consiste à prendre deux artefacts, comme le *Carnet de suivi* et la métaphore, et de dire ce qu'ils ont de commun par rapport au troisième, comme le portrait chinois, que lui n'aurait pas. Une fois, les attributs de similitude trouvés, les adultes ont pour consigne de donner des attributs de dissimilitude (colonne de droite) et ce pour chaque attribut de similitude. Afin que les apprenants visualisent clairement les deux types d'attributs, j'avais utilisé deux feutres de couleur différente afin de mettre face-à-face tous ces attributs aussi bien sur un plan conceptuel que visuel. Ce phénomène visuel peut créer une tension conceptuelle entre la colonne de droite et celle de gauche lorsque les adultes doivent pondérer les attributs en relation d'un artefact donné. La présentation de cette grille n'est donc pas neutre. Elle permet de mettre en relation les choses significatives pour l'apprenant. Enfin, quand la grille était complétée jusqu'à saturation, je pouvais questionner les adultes sur ce qui m'interpellait car ils avaient eux aussi face à eux une vue globale de la grille. Le fait, d'une part de faire participer les adultes et d'autre part d'adopter des codes couleur a favorisé l'appropriation de cette grille. La sémiotique visuelle a été très présente au cours du remplissage de la grille triadique car pour nous, l'image de la grille est un outil de communication, exprimant certes de nombreuses significations, mais pouvant favoriser des échanges.

Attributs de similitude	***Carnet de suivi***	**Portrait chinois**	**Métaphore de la maison**	**TCF**	**Attributs de dissimilitude**
Utile	3	5	2	4	Superficiel
Familier	1	4	2	1	Inconnu

Tableau #93 : Un extrait de la grille triadique

Une démarche qui met en relation des processus analogique (similitude) et de différence (dissimilitude) et ce de manière analytiquement pondérée permet des échanges qui peuvent aboutir à un répertoire de construits mentaux. (Hypothèse 1.3)

Pour résumer, les *smileys* reflètent une réaction émotionnelle et les photographies de la maison en construction dégagent plutôt un message. Les images semblent également favoriser l'apprentissage au sens où elles deviennent des médiateurs entre le sujet et son objet. Au cours du chapitre 3, je me suis intéressée aux aspects sémio-techniques du *Carnet* afin de montrer qu'un support n'est pas cognitivement ou socialement neutre. Mais, avec du recul, je me rends compte que j'aurais dû ajouter le visuel car il est un signe essentiel dans la construction du regard formatif de l'adulte. De ce fait, il aurait été judicieux de mener une réflexion sur les aspects sémio-techniques-visuels du *Carnet* pour montrer que l'alliance de ces trois disciplines contribue à l'élaboration de sens. La méthode triadique a permis la création de sens car elle est liée à un processus dynamique de contrastes qui permet

[302] Labour, M. (2010a). « Apport de la méthode triadique à l'analyse des pratiques informationnelles ». Revue *Etudes de communication,* Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes, n° 35.

l'émergence de significations. Cette grille repose sur le regard des apprenants concernant l'usage de quatre artefacts (*Carnet de suivi*, portrait chinois, métaphore de la maison et TCF*) ; artefacts qui ont été prescrits comme une aide dans leur démarche formative.

7-1-3 La production écrite papier - crayon

Un deuxième grand point de théorisation est l'apprentissage de soi à travers la médiation du *Carnet de suivi* en tant que processus d'expression écrite.

La participation à cette expérience s'est effectuée sur la base du volontariat pour les cinq apprenants. Au cours d'échanges informels, certains m'ont avoué qu'ils étaient venus travailler en auto-formation car ils s'étaient engagés mais qu'ils n'avaient pas l'esprit libre pour apprendre. Ce qui signifie qu'ils étaient venus pour me faire plaisir (effet Hawthorne : la personne se sent privilégiée d'avoir été choisie pour une expérience de recherche). De plus, en interprétant les données, la plupart des adultes ont évoqué vouloir toujours faire mieux. Cette remarque peut être comprise de deux manières : la première serait pour satisfaire leur amour propre (image de soi), les objectifs qu'ils s'étaient fixés ; et/ou la seconde serait pour ne pas me décevoir à travers des résultats trop faibles. Ils étaient ainsi motivés à la fois par leurs propres exigences mais également par celles de l'expérience.

Un constat, qui pourrait paraître commun, est que l'utilisation du papier-crayon révèle la graphie de l'individu. Il s'agit d'une empreinte personnelle. Pour certains, écrire avec un crayon peut être une tâche lourde car leur graphie est peu lisible et de ce fait peut impliquer des problèmes de compréhension. Cette méthode laisse plus facilement des traces détectables, comme le gommage, contrairement au traitement de texte de l'outil informatique. Cela permet au lecteur de voir si l'adulte est revenu sur ce qu'il avait écrit ou non, grâce aux ratures. Ce constat fait référence à la fonction mémorielle de Paquelin (cf. chapitre 3, Paquelin, 2009) qui assure la traçabilité des actions. Recourir au crayon incite l'apprenant à s'appliquer davantage dans la rédaction car écrire en langue étrangère n'est pas inné. Les fiches de suivi sont le miroir du travail réalisé pour chaque personne car elles servent à la fois de mémoire et de preuves en attestant la réalité. En relisant les notes des apprenants, j'ai constaté que certains livraient des bribes de leur parcours de vie pour argumenter leur note. Le passé identitaire de chaque individu a donc des incidences jusque dans la formation. Par ailleurs, l'utilisation du pronom personnel « je » désignerait une implication propre à chacun dans leur parcours. Le *Carnet de suivi* est proche du journal de bord dans lequel les individus relatent leur quotidien. Inscrire sur du papier leur séance est en quelque sorte une mise à nu de leurs activités réalisées au Centre de ressources car il y a plusieurs lecteurs. C'est une trace reconnaissable par d'autres. Ceci permet un dialogue mais aussi un jugement. Or ces gens ont peur d'être jugés et de ne pas répondre aux exigences de la formation. Linard (Linard, 1984 : 169)[303] qui évoque que la confrontation à soi n'est pas une chose facile, précise que « si la mère et son « regard » ont été le premier « miroir » où se sont réfléchis les premiers contours de l'identité primaire, l'adulte aura encore à affronter le « miroir » du regard de l'autre dans son processus de socialisation et la construction de « l'image sociale de soi » ». Le *Carnet de suivi* joue le rôle de médiation de l'image de soi par l'écriture. Cette connaissance de soi exige de la réflexion, de l'introspection et du dialogue avec d'autres. Ce sont dans ces échanges que résident les éléments constitutifs de l'image de soi. La production écrite révèle ainsi des aspects cognitivo-émotionnels. Le choix du support papier-crayon permet alors de faire émerger une modalité d'expression propre à chaque individu.

[303] Linard, M. (1984). *Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod / Bordas. p.169

A chaque séance en auto-formation au Centre de ressources, les apprenants avaient pour consigne de compléter les fiches de suivi à l'aide d'un crayon.

En interprétant les différentes données, j'ai pu constater un certain écart entre ce que voulait dire l'adulte et ce qu'il pouvait dire à cause d'une double barrière : celle de la langue française et celle de la mise en parole. Pour certains apprenants, l'apprentissage de la langue française demande beaucoup d'efforts, particulièrement pour mémoriser les règles et le vocabulaire. Dès lors, avec un lexique restreint, il n'est donc pas aisé de mettre en mots le ressenti de la séance en auto-formation. C'est pourquoi le fait de relire les notes avec l'apprenant permet à celui-ci d'essayer de contextualiser davantage ce qu'il avait envie d'exprimer. Cette remarque m'a conduite à confirmer toute l'importance de l'entretien #3, qui s'est mis en place de manière informelle, car la pensée ne réside ni dans le « vouloir dire » ni dans le « dit » mais dans les passages continus de l'un dans l'autre : c'est-à-dire dans les mouvements incessants d'objectivation, de reprises et de rectifications. C'est ce que Jeanneret, (cf. chapitre 3, Jeanneret, 2008), appelle le déplacement dans l'écriture, c'est-à-dire entre le moment où je pense, celui où j'écris et celui où un lecteur va lire : il y a donc un déplacement entre la phase d'écriture et la phase d'interprétation.

Il semble donc indispensable de revenir sur les notes des adultes afin de contextualiser leurs écrits. Comme il l'a été évoqué plus haut, dans la section sémiotique visuelle, on aurait pu opter pour des smileys pour exprimer les sentiments. Mais ces images auraient même pu être complémentaires d'un texte de façon à renforcer la compréhension. Allier des images et du texte permet à la fois de favoriser la création de sens et à apprendre de nouveaux mots. On aurait donc pu présenter comme suit la partie sur les ressentis :

Satisfait - heureux	Circonspect	Déçu - triste
☺	😐	☹

Tableau #94 : Une association de l'iconique et de l'écriture

A la vue de ce tableau, on pourrait dire que le mot « circonspect » n'est pas adapté à ce public non natif de la France. Mais il est vrai que si l'on demande à un français de donner un nom de sentiment qui se situe entre la satisfaction et la déception, on pourra se rendre compte que cet exercice n'est pas si aisé. C'est pourquoi en insérant une image iconique décrivant le sentiment, ce processus peut aider à la remédiation de la compréhension, liée à un vocabulaire quelque peu compliqué. Il faut donc essayer de trouver une adéquation entre le signifié linguistique et le signifiant visuel.

Selon Brossard (Brossard, 2004 : 86)[304], la pensée fait l'objet d'une première médiatisation, celle du langage intérieur (vouloir dire). Cette activité intérieure doit venir s'incarner dans les mots : les significations intérieures doivent venir se confronter aux significations des mots et du texte (deuxième médiatisation). Cette reformulation conduit l'apprenant à accepter un compromis (provisoire) entre ce qu'il se proposait de dire et ce qu'il estime avoir dit effectivement au terme d'un travail de lecture (ou de re-lecture) de sa propre production. De plus, il n'est pas toujours facile de verbaliser un sentiment. Il y a un double défi. Ceci fait référence au phénomène de nativisation, dans lequel l'apprenant perçoit et analyse la langue étrangère selon des critères déjà établis d'ordre par exemple culturel. Généralement, les adultes calquent le vocabulaire de la langue maternelle sur celui de la langue étrangère, ce qui conduit parfois à des quiproquos entre les interlocuteurs. C'est pourquoi Françoise

[304] Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p.86.

Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (Demaizière et Narcy-Combes, 2005)[305] ont conclu que « la nativisation impose une médiation, puisqu'elle empêche l'apprenant de savoir exactement à quoi faire attention face à L2 ». Cette médiation s'est faite naturellement à travers le *Carnet de suivi* et lors d'échanges avec moi-même après chaque séance. Alors que dans un échange oral, des gestes, des postures et autres aident la compréhension. Comme il l'a été relevé, un apprenant qui écrit peu ou rien sur l'attribution de sa note, par exemple, engendre des difficultés pour le chercheur à interpréter et à faire émerger du sens car il n'y a pas de contexte évident. Ceci peut freiner le processus communicationnel.
Par contre, la méthode du portrait chinois, qui elle, consiste à donner un début de phrase à l'apprenant et à le laisser compléter librement, semble favoriser l'écriture. En donnant des mots, la pensée se crée. Cette analyse confirme la réflexion du chapitre 2 dans lequel il a été conclu que grâce à l'outil, les gens parlent plus facilement.

Il serait intéressant d'allier l'iconique à l'écriture en évaluant la capacité de chacun à favoriser l'apprentissage des langues. (Hypothèse 2.1)

Au cours des divers recueils, il a été constaté que les apprenants avaient des difficultés pour exprimer le processus qu'ils mettaient en œuvre pour acquérir de nouvelles connaissances. Or, avoir des difficultés semble normal, car cette difficulté vient à la fois de la langue française même mais aussi car ces adultes sont amenés à réfléchir autrement. Grâce au parcours de formation, ils étaient mieux capables d'identifier précisément sur quelle compétence langagière ils travaillaient (ceci a été relevé lors de l'analyse des fiches de suivi) mais ils évoquent rarement de quelle manière ils ont procédé pour y arriver. Les adultes éprouvent des difficultés à quitter le schéma traditionnel de la formation, dans lequel le professeur transmet son savoir aux élèves. Comme c'est du familier, c'est du connu, ils ne veulent donc pas oublier. Désormais il faut changer les habitudes. Historiquement, dans cet enseignement (formation initiale), on ne se préoccupe pas trop de la démarche mise en place pour apprendre, mais on s'intéresse essentiellement aux résultats pour évaluer les connaissances acquises. Alors que dans notre expérience, nous avons souhaité voir si le *Carnet de suivi* aidait les apprenants à formaliser ce processus. En écrivant le bilan de leur séance, les apprenants ont mis en place une réflexivité critique face à leur travail. Cet apport, lié au *Carnet*, caractérise clairement le point de référence 1a « sens formatif ascendant ». Ce support a alors aidé les adultes à prendre une distance critique par rapport à leurs propres schémas de pensée et d'action. Développer la pensée personnelle critique de l'apprenant était en quelque sorte le but recherché en concevant la fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi.* Ainsi le *Carnet* devient un outil d'aide à la décision car il construit l'activité de l'apprenant. L'objectif du document quaternaire était de conduire les adultes à prendre du recul de façon à changer qualitativement, c'est-à-dire agir pour surmonter avec plus de hauteur les obstacles. Le *Carnet* s'apparente alors à un écrit proto-professionnel (cf. chapitre 3, Delcambre, 1992) au sens où il permet une réflexivité. La fonction *quaternaire* induit des changements d'habitude dans le processus d'apprentissage.
Cependant, lors de l'interprétation des données, je me suis rendue compte également que les apprenants ont rarement relié le point de référence 1a « sens formatif ascendant » et 1b « sens formatif descendant », ce qui peut signifier qu'apprentissage ne rime pas systématiquement avec développement de soi. Seule la médiation du *Carnet* aurait pu les conduire à relier davantage ces deux points de référence mais dans un temps plus long afin de permettre aux adultes d'y arriver.

[305] Demaizière, F. & Narcy-Combes, J-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Alsic, vol8. [Article accessible en ligne à : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/61/58/PDF/alsic_v08_14-rec8.pdf]

Il est vrai que ce support permet aux adultes de décrire leurs activités, de livrer leurs ressentis mais sa conception ne guide pas suffisamment les individus pour écrire comment ils ont appris.

Des exemples explicatifs aideraient les adultes dans ce qu'on attendait d'eux afin qu'ils puissent mieux relier le « sens formatif ascendant » et le « sens formatif descendant ». (Hypothèse 2.2)

7-1-5 La parole davantage libérée

Le processus de documentarisation permet de travailler sur le support, donc le *Carnet de suivi*, qui lui permet de gérer plus facilement les ressources. Ce processus aide l'apprenant à s'orienter à l'intérieur de la ressource grâce au numéro de page, au numéro d'exercice, qui lui a été ciblé lors de la co-construction du parcours de formation. La documentarisation semble ne pas influencer directement la modalité d'expression mais favorise la production sémiotique des apprenants dans une situation de communication. En effet, en complétant les fiches de suivi, les adultes enrichissent le contenu sémiotique du *Carnet*. De ce fait, le *Carnet* circule à travers l'espace (formatif, c'est-à-dire à l'intérieur de l'organisme de formation, mais aussi extérieur car les adultes peuvent l'emporter chez eux) ; il circule également à travers le temps (formatif et personnel) et entre les acteurs du dispositif (apprenant, formateur, coordonnatrice). Le *Carnet* est un document pour l'action car c'est le support sur lequel les adultes écrivent, qui sert de preuves à l'ensemble des acteurs et qui permet d'effectuer une remédiation de formation grâce à un dialogue établi par la médiation du *Carnet*. En somme, la documentarisation permet de libérer la parole des adultes. Et le *Carnet* favorise cette libération car les apprenants ont livré aussi bien leur état d'âme, que leur ressenti vis-à-vis de leur note, de leur travail. Avant l'introduction du *Carnet* au Centre de ressources, les apprenants n'avaient aucun moyen de parler d'eux-mêmes. Or le silence renferme une présence cachée qui mérite d'être dévoilée car elle peut être un frein pour l'apprentissage. Par exemple, quelqu'un qui n'a pas l'esprit libre, à cause de soucis personnels, ne peut pas se concentrer correctement et ce fait peut avoir des incidences sur la formation. Avec le *Carnet*, les adultes ont pu parler d'eux-mêmes, de leur vie personnelle et professionnelle. Le processus de documentarisation a permis aux apprenants de se libérer psychologiquement. Cette mise en mots est médiatisée par un système de signes. Le vécu doit alors être pris en considération dans la formation car il peut être un facteur motivant pour les apprenants qui se disent vouloir faire mieux que leur première expérience du système éducatif, qui fut, pour la plupart, un moment d'échec.

La documentarisation semble ne pas influencer directement la modalité d'expression mais favorise la production sémiotique des apprenants dans une situation de communication. (Hypothèse 2.3)

Au cours du chapitre précédent, on a repris certaines idées clés de la pédagogie de Paulo Freire, comme le fait que personne ne n'éduque seul car c'est ce que nous attendions de l'apport du *Carnet de suivi* : les individus ont besoin d'être accompagnés, de travailler en collaboration pour atteindre des objectifs. Le *Carnet* a permis de libérer certaines formes de médiation : tout d'abord, une médiation relationnelle, car les adultes ont échangé informellement pour remplir les fiches de suivi, par exemple. Je l'ai constaté en allant au Centre de ressources en tant que coordonnatrice. Puis certains ont avoué qu'ils avaient discuté toute la séance, donc qu'ils n'avaient pas réellement travaillé. Le *Carnet* a donc favorisé des échanges entre les apprenants mais également entre les acteurs du dispositif. Ce même support a amené les adultes à réfléchir sur eux-mêmes, sur leur démarche formative. Il a servi de médiation réflexive (cf. chapitre 3 : médiation de Peraya). Ce processus ne pouvait pas avoir lieu avant l'introduction du *Carnet* dans le Centre de ressources, car les apprenants n'avaient pas de support pour laisser des traces de leurs

actions et ressentis. L'écriture a engendré la médiation sémiocognitive à travers ce support papier. Toutes ces médiations entraînent l'émergence du Projet.
Ce processus de documentarisation donne à la fois envie à la personne de s'affirmer et d'atteindre son projet de formation. On peut alors inférer que le *Carnet de suivi* conduit les individus à une certaine réalisation de soi en société (fonction *quaternaire*).

Le *Carnet de suivi* a donc favorisé la mise en mots individuelle du vécu de chaque apprenant. Mais peut-être aurait-il fallu créer un espace ou un temps collaboratif dans lequel les adultes auraient pu échanger entre eux afin d'évoquer leur passé de façon à ce qu'ils comprennent davantage pourquoi ils réussissent ou non leur parcours de formation ? Ce support a permis d'établir un dialogue entre la coordonnatrice et les apprenants, mais peut-être pas suffisamment entre les apprenants eux-mêmes. Car la collaboration ne s'instaure pas aussi spontanément. Le *Carnet* permet d'établir un dialogue avec soi-même mais n'est pas assez axé sur le travail en collaboration. J'aurais pu proposer aux apprenants de prendre un temps à la fin de chaque séance pour relire les fiches de suivi mutuellement.

Avec ce public, dit en difficulté de par un passé psychologiquement lourd, il apparaît comme essentiel de leur donner des moments pour échanger entre eux aussi bien sur leur parcours de vie antérieure que sur leur parcours de formation actuel, par exemple. Donner la parole aux adultes a comme atout de rendre le système plus efficient au sens où grâce à leurs remarques, les responsables peuvent l'améliorer pour répondre encore au plus près à leur demande. Comme au Centre de ressources, c'est le mode de l'auto-formation qui est pratiqué, il est nécessaire de favoriser l'entraide entre les individus. Comme l'apprenant appartient à un groupe social, l'interaction dans sa dimension collective semble porter un enjeu capital dans le processus formatif.

Donner la parole aux adultes a comme atout de rendre le système plus efficient au sens où grâce à leurs remarques, les responsables peuvent l'améliorer pour répondre encore de plus près à leur demande. (Hypothèse 2.4)

Après avoir mis en exergue les points saillants du *Carnet de suivi*, il convient maintenant de montrer le rôle essentiel que joue la fonction quaternaire du *Carnet* dans le processus formatif.

7-2 Le document *quaternaire* face au processus formatif

7-2-1 Les concepts de ZPD* et d'étayage revus à travers la médiation sémiotique

Selon l'épistémologie socio-constructiviste de Vygotski, l'acquisition de connaissances se fait par une médiation qui mène vers un processus d'intériorisation. C'est grâce à l'autre que j'existe. Wertsch (Wertsch, 1979) a étudié les processus qui conduisent les régulations externes en régulations internes entre des dyades mères-enfants dans la résolution d'un puzzle. J'ai repris les quatre étapes définies par Wertsch qui montrent l'enjeu de la Zone Proximale de Développement dans le processus formatif. Pour ce faire, je me suis référée à Brossard (Brossard, 2004 : 154)[306] qui, lui-même, les a repris dans son ouvrage sur Vygotski.

[306] Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p.154.

Etapes	Caractéristiques	Adaptation à la recherche
1° étape	L'apprenant et le formateur n'ont pas construit une définition commune de la situation de telle sorte que les régulations verbales du formateur demeurent inopérantes.	Si le *Carnet de suivi* avait été instauré au Centre de ressources sans donner d'explication aux apprenants, ceux-ci n'aurait pas compris l'intérêt d'un tel dispositif de suivi. Dès lors, il se serait passé la même chose que pour les feuilles mises en place auparavant à l'APP*, c'est-à-dire une désaffection du lieu à cause d'un manque de suivi apparent. Ce document n'aurait pas été perçu comme un complément de formation ni comme un accompagnement pour remédier aux lacunes. Il aurait été mêlé à l'ensemble des ressources sans détecter son enjeu pour la formation.
2° étape	L'apprenant peut intervenir dans la tâche sous l'effet de régulations verbales explicites formulées par l'adulte. Mais les directives non explicites demeurent sans effet.	Cette étape montre que les apprenants peuvent réaliser une activité si la consigne est explicite. Généralement, les exercices sont toujours précédés d'une consigne précise qui oriente le regard de l'adulte dans sa démarche formative. Quant à l'usage du *Carnet de suivi*, il avait été explicité lors de la première séance en auto-formation. Quand les apprenants ont complété les fiches de suivi, je me suis rendue compte que les consignes n'étaient pas assez explicites pour les adultes, c'est pourquoi une deuxième fiche a été proposée. Le constat de Wertsch s'est alors avéré dans ce travail.
3° étape	L'apprenant réalise des actions suggérées par des directives non-explicites. Un début d'autorégulation est en train de se mettre en place.	Dans la co-construction des parcours de formation, des points de la langue française ont été répertoriés en fonction de la compétence langagière. Chaque apprenant pouvait remédier à ses lacunes en réalisant les exercices proposés. Par contre, dans le *Carnet de suivi*, il n'était pas indiqué que les adultes devaient refaire les activités jusqu'à ce qu'ils atteignent la meilleure note. Or, dans l'analyse des résultats, certains apprenants se donnaient comme consigne de recommencer afin d'atteindre leur objectif. Cette prise d'initiative confirme que le *Carnet* joue un rôle d'autorégulation dans la formation.
4° étape	L'apprenant accomplit désormais seul la tâche en se parlant à lui-même, l'adulte se contente	Nous assistons à l'émergence du langage égocentrique. Pour nous, cette étape fait référence à une prise en charge de la maitrise simultanée

	d'approuver et d'encourager ses initiatives en quelque sorte « de l'extérieur ».	des processus ascendant et descendant qu'on peut appeler ainsi l'*empowerment*, mais à son début, dans le sens où l'adulte commence à prendre des initiatives. Dans le cas de notre expérience, les apprenants se sont pris en charge au fil des séances, c'est-à-dire qu'ils se rendaient de leur propre chef au Centre de ressources, s'installaient et commençaient à travailler grâce au *Carnet de suivi*. Ils choisissaient eux-mêmes les activités sur lesquelles ils souhaitaient travailler. En complétant les fiches de suivi, les adultes utilisent un langage pour les autres, c'est-à-dire qu'ils transforment leur pensée en mots. Par ailleurs, ces adultes, fragilisés par leur passé ou par leur présent actuel en France (culture différente), semblent avoir besoin d'un soutien particulier à des moments opportuns. L'entretien #3, qui correspond à un échange après la séance en auto-formation, permettait de reprendre leurs écrits en contextualisant davantage leurs propos mais aussi à les encourager dans leur démarche formative.

Tableau #95 : Tableau synoptique des quatre étapes de la ZPD* selon Wertsch

Si pour Wertsch, il n'y a que quatre étapes pour atteindre la ZPD*, nous pensons qu'il y en a une cinquième qui se définirait comme la capacité à s'autogérer pour se transformer en reproduisant de manière plus adaptée, capacité qui renvoie à la confirmation du concept de l'*empowerment*. Ce concept clé de ce travail doctoral, qui sera explicité tout au long de cette section, pourrait être ce regard qui relie toutes les catégories citées au chapitre précédent. En effet, ce n'est pas parce que l'adulte arrive à résoudre seul une tâche qu'il sera capable de résoudre toutes les autres sans aide. Cette cinquième étape serait l'émergence du langage intérieur. Vygotski (Vygotski, 1997 : 442-443)[307] définit le langage intérieur comme « un langage pour soi, un processus qui va de l'extérieur à l'intérieur ». En prenant l'initiative de prendre la leçon pour travailler chez elle (indice de l'*empowerment*, elle se donne les moyens d'agir), cette apprenante s'est ainsi parlé à elle-même. Cette étape serait alors l'aboutissement de la ZPD*, c'est-à-dire que l'adulte est capable d'adapter avec succès ses connaissances dans d'autres contextes. Cette remarque désigne les connaissances stratégiques. L'apprenant est-il capable de réutiliser ses connaissances dans d'autres contextes (phénomène de transfert) que celui de l'organisme de formation ? Paul Cyr (Cyr, 1998 :106)[308] reprend Tardif qui affirme que cette catégorie de connaissances est responsable du transfert des apprentissages. Il importe que l'apprenant connaisse non seulement les stratégies d'apprentissage mais qu'il sache également le moment opportun et dans quel but les utiliser, lesquelles choisir selon le contexte.

Le concept de prise en charge devrait permettre aux adultes d'avoir accès beaucoup plus à l'interpersonnel.

[307] Vygotski, L. (1997). *Pensée & Langage*. Paris : La dispute. p. 442-443
[308] Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Didactique des langues étrangères, Clé international. p.106.

Selon un proverbe chinois « si tu donnes un poisson à un homme, il mangera un jour. Si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours ». Il ne suffit pas de montrer à un individu comment pêcher, il faut lui donner accès et envie d'utiliser l'outil pour qu'il comprenne la démarche. Ce principe est similaire à l'apprentissage car sans la connaissance et l'outil, l'apprenant ne peut pas faire émerger de sens formatif. Le *Carnet de suivi* est alors le support de médiation qui offre à l'adulte les moyens de faire autre chose. Ce *Carnet* suggère des activités, propose des ressources pour travailler mais sa principale fonction est de conduire les adultes à atteindre leur Projet qui s'apparenterait à la réalisation de soi socialement. C'est pourquoi il est capital de connaître le Projet de l'apprenant afin d'adapter ses acquis aux buts recherchés dans les tâches à réaliser. Pour Boutinet (Boutinet, 2007 : 254)[309], « un projet est destiné à gérer l'indétermination d'une situation problématique faite de l'interdépendance de plusieurs paramètres exigeant que ladite situation ne soit pas abusivement simplifiée, mais au contraire prise dans toute sa complexité ». Mais pour qu'un projet existe, plusieurs méthodes sont nécessaires :

- unicité de l'élaboration et de la réalisation : le projet personnel de l'individu doit avoir une orientation compatible avec le projet pédagogique du formateur. « Se doter d'un projet, c'est dans le même mouvement chercher à le construire et vouloir le réaliser [...] projeter, c'est toujours se projeter selon une logique de la pronominalisation »,
- la singularité d'une situation à aménager : « le projet ne peut appartenir à la catégorie de l'univers »,
- la gestion de la complexité et de l'incertitude : le projet s'inscrit généralement dans un environnement pluridimensionnel. « Un projet est destiné à gérer l'indétermination d'une situation problématique faite de l'interdépendance de plusieurs paramètres exigeant que ladite situation ne soit pas abusivement simplifiée, mais au contraire prise dans toute sa complexité ». Le processus informationnel permet d'osciller entre la certitude et l'incertitude en vue d'accomplir un projet.

En maîtrisant l'ensemble du dispositif, les adultes peuvent faire ce dont ils ont envie à l'extérieur du centre de formation.

Cette réflexion nous conduit à rappeler que nous préférons le terme d'*empowerment* à celui d'autonomie qui, lui, est très souvent associé à une finalité. Marie-José Barbot (Barbot, 2001 : 22)[310] définit l'autonomie en expliquant que le préfixe « auto » « semble être un requis indispensable de relations et de communications correctes, une communication donc qui respecte pleinement la « maîtrise de soi » qui est propre à chaque sujet et à chaque personnalité ». Le concept d'auto-formation fait écho à celui de l'autonomie longuement étudié par Mohamed Sidir (Sidir, 2008 : 87)[311] au cours de son HDR intitulée « l'éducation et les TIC* : l'autonomie comme objet communicationnel ». Après avoir redéfini le concept d'autonomie à travers plusieurs disciplines, Sidir s'est demandé comment les TIC* pouvaient rendre les apprenants autonomes si ces technologies exigeaient une forme d'autonomie dans leur utilisation. Il en a conclu que l'autonomie devait apparaître comme un objectif d'apprentissage. Sidir ajoute même que le concept d'autoformation sert de « justification à une prise de position concernant la responsabilisation des individus dans les pays concernés par l'économie du savoir ». Or, pour ce travail doctoral, l'autonomie n'est pas une finalité mais un moyen. En effet, à l'APP* de Calais, l'autoformation pratiquée au Centre de ressources est réellement un mode pédagogique. C'est pourquoi nous optons pour le concept qui, lui, désigne un processus permettant d'augmenter le sentiment de l'adulte du pouvoir, au sens de maîtrise sur soi pour agir afin de réaliser son projet, tel qu'un « pouvoir sur son pouvoir », ou *empowerment*. Apparu il y a une vingtaine d'années, notamment avec Paulo Freire, l'*empowerment* se définit comme étant un processus du renforcement du

[309] Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, Quadrige, 2° édition. p.254.
[310] Barbot, M-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Liège : Clé international / Didactique des langues étrangères. p.22.
[311] Sidir, M. (2008). « L'éducation et les TIC : l'autonomie comme objet communicationnel ». HDR. Université Lille 3. p.87.

pouvoir d'agir de l'apprenant. Le *Carnet de suivi* a été conçu comme un moyen et non une fin. Il donne des conditions nécessaires à l'adulte pour acquérir de nouvelles connaissances en tant que acteur-co-auteur de son parcours.

Dans cette thèse, il convient de voir sous quelles conditions le *Carnet de suivi* conduit les apprenants à devenir acteur-co-auteur de leur formation. Au cours du chapitre 2, nous avions montré l'importance de la ZPD* et de l'étayage dans la construction des connaissances. Mais, grâce à cette expérience, nous avançons qu'il est utile de dépasser ce simple soutien apporté à l'apprenant pour accomplir une tâche en lui donnant d'autres moyens pour agir. Ainsi, la dernière étape de la ZPD* consiste à la réalisation seul d'une activité. Or, comme nous venons de le mentionner, il manque une étape, celle de se projeter afin de s'adapter à divers aléas. La fonction *quaternaire* via la médiation du *Carnet de suivi* remédie à cette lacune en entraînant la mise en œuvre de la réflexivité. Ce document *quaternaire* conduit les apprenants à reconnaitre leur besoin d'informations. Ce constat a été souligné lors de l'interprétation des fiches de suivi. Inscrire par exemple « je sais maintenant que je dois revoir les terminaisons, je dois m'entraîner davantage » montre que l'apprenant a réussi à prendre du recul par rapport à son parcours formatif.

La fonction *quaternaire* via la médiation du *Carnet de suivi* entraîne la mise en œuvre du processus réflexif (hypothèse 3.0).

7-2-2 Un processus formatif ascendant

Au cours de l'analyse des données, plusieurs notions clés, comme la prise de responsabilité, un investissement plus prononcé pour les séances en auto-formation ou encore un sentiment d'auto-efficacité ont émergé. Dès lors la vision de Wertsch ne suffit pas, il ne va pas suffisamment loin dans sa réflexion. Pour nous, il faudrait plutôt que l'apprenant arrive à dépasser cette ZPD*, c'est-à-dire que grâce aux diverses médiations qui lui ont été données, l'adulte soit capable de se donner les moyens pour changer qualitativement.

L'intérêt est d'essayer de créer des sauts qualitatifs chez la personne en construction car il n'y a pas de sentiment d'être capable de mobiliser les ressources nécessaires pour réaliser un projet donné s'il n'y a pas d'horizon transversal. (hypothèse 3.1).

Or ce n'est pas toujours facile de changer les connaissances de l'apprenant. J'ai pu remarquer que certains avaient encore la nostalgie de l'école car pour eux, apprentissage résonnait avec notes, réalisation d'activité. Ils ne considéraient pas encore de simples échanges comme formatifs. L'objectif est alors d'essayer d'amener les adultes à relativiser certains souvenirs familiers du passé pour affronter l'incertitude du présent.

Même si le processus formatif ascendant est centré sur les préoccupations personnelles de l'apprenant, la dimension intra-psychologique n'est pas la seule à intervenir. Il développe également les dimensions sociales, techniques, organisationnelles. En sélectionnant leurs propres ressources, les adultes ont pris des décisions et ont développé ainsi des habiletés organisationnelles. Concernant la dimension technique, les apprenants ont dû s'approprier le dispositif. Après leur avoir présenté l'intérêt du *Carnet de suivi*, les adultes l'ont documentariser à leur manière, comme en archivant l'information dans les fiches de suivi. En complétant ces fiches, les adultes avaient pour consigne implicite de structurer matériellement leurs connaissances, leurs ressentis et leurs activités. Toutes ces

annotations révèlent que le processus de documentarisation a émergé. Ces annotations font référence à une documentarisation interne. En interprétant les données, les apprenants ont perçu le papier comme un support pérenne et facilement accessible ce qui les a davantage encouragés à recourir au *Carnet de suivi* (manipulation physique plus simple, contrairement à l'outil informatique qui demande plus de temps pour fonctionner) et surtout en le personnalisant. Par ailleurs, le *Carnet*, en tant que médium scriptural, induit une fonction communicationnelle, car il permet d'établir des relations sociales entre les différents acteurs du dispositif. En effet, en effectuant le bilan de leur séance en auto-formation, les apprenants, dans leur posture d'acteur-co-auteur, n'agissent pas directement sur un potentiel lecteur mais à travers une production sémiotique, qui, elle, véhicule du contenu via les fiches de suivi. A priori, je peux alors avancer que le processus de documentarisation a été intégré par les cinq apprenants qui ont complété le *Carnet*, c'est-à-dire qu'ils ont travaillé sur le support sans grande difficulté apparente. Le *Carnet de suivi* s'apparente alors à un document pour l'action au sens où il aide les adultes à mettre en mots leurs séances, il sert de traces et permet d'établir des transactions. Ces quatre composantes (intra-psychologique, technique, sociale et organisationnelle) semblent être en interaction permanente et orientent au sens où si l'une d'entre elles ne fonctionne pas normalement, les autres peuvent en pâtir. En effet, si une personne vient en formation avec des soucis, des préoccupations psychologiques extérieures, elle ne pourra pas efficacement travailler puis s'auto-évaluer car son esprit ne sera pas libre pour effectuer une méta-réflexion critique. Le *Carnet de suivi* conduit les adultes à prendre des initiatives : une apprenante a pris des feuilles d'exercices pour travailler à la maison, par exemple. Une autre encore a préféré travaillé avec ses propres livres que ceux suggérés dans la fonction *primaire* du *Carnet de suivi*. Ces deux exemples matérialisent précisément la fonction *quaternaire* du *Carnet* car ces deux adultes ont pris seules des initiatives. En endossant cette responsabilité, elles prennent alors la fonction d'acteur-co-auteur de leur formation. De ce fait, elles se sont approprié le *Carnet*, comme un outil d'aide à la décision.

L'interprétation des données permet d'avancer que le *Carnet de suivi* a favorisé le développement du processus formatif ascendant chez les adultes. Il est à préciser que ce processus prend du temps. Grâce à ce support de médiation, les apprenants sont arrivés à trouver des solutions, aussi bien dans leurs méthodes d'apprentissage, que dans la réalisation d'exercices. Enfin le principe de l'auto-évaluation a permis aux adultes de revenir sur certaines activités, de modifier leur démarche formative pour améliorer leur apprentissage. Un exemple de processus formatif-ascendant est que les gens gèrent leurs erreurs plus aisément car elles sont vécues comme un point d'interrogation relatif à leur parcours et projet et non comme une sanction. En indiquant sur les fiches de suivi, « *je voudrais améliorer* » par exemple, l'adulte participe à un processus stimulant car il se donne des objectifs, se valorise à travers ses propres pratiques.

Quand le processus ascendant n'aboutit pas, plusieurs raisons peuvent en être la cause comme le manque de confiance en soi, le manque d'informations ou le manque d'organisation. Ces obstacles peuvent bloquer l'exercice du pouvoir du pouvoir d'agir.

Face à l'hypothèse du processus formatif ascendant, il y a l'hypothèse d'un processus formatif descendant « globalisant » qui, lui, prend en compte le contexte, les acteurs du dispositif et s'intéresse au traitement de l'information.

7-2-3 Un processus formatif descendant

Ayant présenté le dispositif, à savoir le *Carnet de suivi*, à l'ensemble des apprenants en même temps, ceux-ci ont pu s'approprier conjointement ce nouveau support. Cette première séance au Centre de ressources, qui avait pour objectif de contextualiser le dispositif, a

favorisé en parallèle le processus d'appartenance à un groupe. De plus, du fait d'appartenir à un même groupe, l'adulte a moins le sentiment d'être isolé. Cette prise en charge mutuelle du dispositif a permis d'amoindrir l'inconnu et surtout de comprendre et donner sens à cette expérience.

Au cours de l'expérience, j'ai pu remarquer qu'un travail collaboratif s'était mis en place entre les apprenants. En cas de problème, ils s'entraidaient. Un dialogue s'était alors établi. Ils échangeaient sur des solutions possibles mais ne l'ont pas réellement verbalisé sur les fiches de suivi car pour eux, l'entraide est considérée peut-être comme naturelle. Cependant, certains ont écrit qu'ils m'avaient demandé de l'aide en écrivant mon prénom à la case indiquée dans la fiche de suivi. Une autre a écrit « *je voulais demander de l'aide, mais la dame était partie* » (la dame désigne l'animatrice du Centre de ressources). Mais comme très peu de fiches ont révélé que les apprenants ont demandé de l'aide, on peut s'interroger en se demandant si de nouveau il n'y aurait pas une interférence avec le système éducatif de la formation initiale, dans lequel le silence en classe est fortement présent. L'*empowerment* descendant encourage les adultes à développer une certaine forme de collaboration. Cette forme de prise de pouvoir permet aux individus de prendre des décisions ensemble, comme se fixer des jours pour travailler en auto-formation, et de participer collectivement à des résolutions de problèmes.

La communication multilatérale qui s'est établie informellement entre les apprenants et les différents acteurs du dispositif favorise l'apprentissage et les interactions. Si l'*empowerment* descendant fonctionne correctement, celui-ci peut avoir un impact motivant sur le développement de l'*empowerment* ascendant. Le groupe peut créer une émulation qui encourage les apprenants à prendre davantage le pouvoir. Il y a donc co-production de sens.

Le *Carnet de suivi*, en tant que nouveau support de médiation dans l'organisation du Centre de ressources, a accru la curiosité des apprenants mais il les a surtout encouragés dans leur démarche formative. Rappelons que le parcours de formation propose à la fois des exercices et des ressources susceptibles d'aider l'apprenant à consolider ses bases linguistiques et à acquérir de nouvelles connaissances. En venant avec leurs propres ressources (livres de grammaire, dictionnaire, feuilles de cours distribuées par leur formateur en cours de face-à-face), les adultes ont enrichi le support. Dès lors, en renforçant les données inscrites sur le *Carnet*, les adultes ont mis en œuvre le processus de documentarisation au sens où ils se sont donné les moyens d'optimiser au mieux l'usage du *Carnet*.

En tant que formatrice de FLE*, coordonnatrice de l'APP* et chercheuse, des rapports privilégiés se sont créés entre les apprenants et moi-même. Cette confiance en l'Autre a conduit les apprenants à, par exemple, moins craindre des résultats décevants car une relation intime s'était instaurée. Cependant, dans la plupart des fiches, j'ai pu relever que les apprenants ont émis le souhait de toujours vouloir faire plus « *je voudrais m'améliorer, j'aurais faire la note de ...* ».

Le Centre de ressources est un lieu stratégique pour le développement de la personne au sens où c'est un lieu ouvert qui incite les adultes à se prendre en charge. Avant le *Carnet de suivi*, certains apprenants pouvaient attendre toute une séance ne sachant que faire, alors qu'avec ce nouveau dispositif, les apprenants sont capables de gérer au mieux ces séances. Comme leur parcours a été co-construit, entre la coordonnatrice et l'adulte, celui-ci sait exactement ce sur quoi travailler, il peut sélectionner la ressource (papier, numérique) avec laquelle il va remédier à ses lacunes. A l'analogie, « si l'APP* était un animal il serait », tous les apprenants ont donné des noms d'animaux évoquant la chaleur, la convivialité. La vision qu'ont les individus de l'espace formatif semble jouer un rôle précieux dans le processus

descendant, car s'ils s'y sentent bien, ils pourront se déplacer sans contraintes et ainsi prendre des initiatives, comme aller chercher une ressource dans la bibliothèque.

Il s'avère utile de favoriser le travail en collaboration pour amoindrir l'individualisme d'une part, et d'autre part montrer qu'on apprend avec l'autre et non pas seul (hypothèse 3.2).

Pour dépasser cette conception binaire des processus formatifs ascendant et descendant, nous nous proposons d'en suggérer un troisième qui pourrait se qualifier par un processus panoramique transversal qui synchronise le processus ascendant et descendant permettant à l'adulte de s'approprier le *Carnet de suivi*.

7-2-4 Un processus formatif panoramique

L'hypothèse d'un processus formatif panoramique ressemblerait à un horizon où l'adulte aurait une vision élargie (entre terre et ciel) qui lui permettrait de prendre du recul pour établir une « stratégie » en vue de mieux agir. Cela implique une synchronisation des ressources et des actions dans le but de réaliser un objectif. Une telle coordination relie de manière dynamique les processus formatifs ascendant et descendant avec ceux qui sont comme complémentaires et antagonistes (cf. le processus dialogique d'Edgar Morin, 2005)[312]. Vu sous cet angle, le *Carnet de suivi* joue un rôle capital dans l'émergence de ce processus formatif panoramique. En effet, les travaux de cette thèse ont montré comment la mise en document du *Carnet* peut apporter un support de médiation « libératrice ». Cette documentarisation donne aux apprenants les moyens de se prendre en charge comme acteur et co-auteur en puissance en exprimant leurs ressentis associés aux actions effectuées dans l'élaboration de leur parcours respectif. Or, ce processus « panoramique » est assez connu notamment dans le monde de la formation d'adultes sous le terme anglophone souvent assez flou d'*empowerment*.

Pour éviter toute ambiguïté, cette thèse n'a pas l'ambition de réinventer le concept d'*empowerment* mais plutôt d'avancer une manière de le caractériser en formation d'adultes du point de vue d'une médiation centrée sur la mise en document d'un *Carnet de suivi*. En effet, dans l'ouvrage de référence, *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie,* il apparait une rubrique intitulée « *empowerment* » où le terme est résumé comme une « dynamique permettant d'augmenter le sentiment de pouvoir sur soi et la collectivité. Par opposition, les risques de désempowerment désignent la perte de capacité de contrôle et d'orientation » (Danvers, 2003 : 221)[313]. Dans cette optique, Danvers définit le phénomène d'*empowerment* comme un processus et une fin de processus ayant quatre phases de base :

- la construction du sens sur les plans symboliques et émotifs,
- le *mentoring* par des interactions avec un mentor, ou des pairs, pour développer une compréhension critique des rapports sociaux,
- la valorisation des sentiments de compétence et de maîtrise pour que l'apprenant puisse se considérer comme acteur de ses actions dans un contexte donné,
- l'intégration des compétences acquises dans la pratique quotidienne de l'individu.

[312] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points / Essais.
[313] Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Lille : Septentrion. p.221.

Ceci fait appel aux ressources vécues et réfléchies (expérientielles) de l'individu sur le plan émotionnel (cf. chapitre 4). Mais quels sont donc les indicateurs clés de l'hypothèse d'un *empowerment* panoramique qui ont émergé de l'interprétation des données ?

Premièrement, la **prise de risque réfléchie** serait une des possibilités de constituer l'*empowerment* panoramique. Si une personne roule dans un véhicule, dont le voyant de l'essence indique une alerte, elle prend le risque de tomber en panne. Il en est de même dans l'apprentissage : si un apprenant décide de commencer par les exercices avant de prendre connaissance de la règle, il risque d'obtenir un résultat négatif. Il faut donc mobiliser ses connaissances antérieures pour savoir de quelle manière on va entreprendre son travail. Cette prise de risque doit être entendue comme quelque chose de constructif pour l'individu. Une adulte nous a confié qu'elle avait travaillé avec l'outil informatique alors qu'elle ne le maîtrisait pas : elle a donc pris un risque mais qui lui a été favorable car elle a avoué maîtriser de mieux en mieux cet outil. Elle a ainsi allié l'ascendant (émergence de sens) et le descendant (intention de s'approprier l'ordinateur par le biais de la formation). La prise de risque calculé conduit l'apprenant à être capable de faire face à des situations qui occasionnent des doutes.

Deuxièmement, une **confiance accrue en ses capacités de changer** les choses (*empower*) serait un autre facteur intervenant dans le processus panoramique car en étant satisfaits de leur séance, les adultes se donnent du courage. Il s'agit de ne pas avoir le sentiment qu'on perd son temps ou celui d'un fatalisme qui engendre une passivité face à l'avenir. Dans le contexte de l'APP*, si une personne a une image positive, voire proactive, d'elle-même, ce sentiment tend à avoir une influence encourageante sur le processus d'auto-évaluation. Elle sera capable d'établir un bilan objectif de ses compétences (fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi*). Une apprenante nous a confié, qu'après avoir repris confiance en elle suite à son parcours de formation satisfaisant, elle s'est inscrite à l'université pour reprendre ses études. En acceptant ce pouvoir intérieur, l'individu s'accepte alors lui-même. L'estime personnelle de ses propres actes apparaît comme essentielle dans le processus formatif panoramique.

Troisièmement, le processus fédérateur d'*empowerment* encourage la **prise d'initiative**. Ceci est particulièrement important dans un APP* où la caractéristique de ce centre est d'allier des temps de formation en présentiel et d'autres en auto-formation. Cette prise d'initiative augmente alors la motivation et la participation de l'adulte car celui-ci se sent acteur de sa formation. Ce pouvoir encourage l'apprenant à affronter les autres grâce à ses choix et ainsi à s'affirmer davantage. En agissant de la sorte, l'adulte se donne les moyens d'interagir sur le dispositif. En recourant à ses propres ressources, l'apprenant mobilise de nouvelles stratégies d'apprentissage en reliant des processus ascendant et descendant. Une adulte a précisément confirmé ces propos en indiquant que le *Carnet* lui a permis d'élaborer une méthode de travail. On peut donc dire que ce support favorise l'élaboration de méthodes personnelles au niveau cognitif. L'usage de ce support modifie l'action des apprenants au-delà d'une réflexion sur le remplissage du *Carnet*. Ce constat montre qu'il y a émergence du processus de documentarisation car cette personne a pris possession du *Carnet* en traitant le contenu et l'a conduite à se créer sa propre démarche de travail. Or, la stratégie profite du hasard au sens où si l'adulte sait reconnaître la valeur formative de son erreur, il peut rebondir sur celle-ci pour reconstruire de nouvelles connaissances. Si on prend le cas concret de l'adulte qui travaillait avec l'outil informatique, lequel s'est éteint avant même qu'elle ne prenne connaissance de son résultat, elle aurait pu essayer d'évaluer son travail par rapport à son ressenti. Mais elle ne s'est pas préparée à l'inattendu, ce qui signifie implicitement qu'opérer des choix stratégiques n'est pas inné. En fait, le processus panoramique implique inévitablement que l'individu prenne des initiatives, voire fasse preuve d'inventivité, comme mettre en question le connu pour affronter l'inconnu, ou en élaborant des stratégies adaptées au contexte. L'adulte se verra ainsi prendre des décisions pour opérer des choix stratégiques face à certaines actions pour aboutir à la réalisation du Projet.

Par exemple, lors des entretiens une apprenante a inscrit sur les fiches de suivi qu'elle avait pris les feuilles d'exercices pour travailler chez elle. Elle a donc fait preuve d'initiative sans demander à personne.

Quatrièmement, le processus est indissociable de l'**élaboration de ses besoins d'information** pour chercher de l'aide en créant des alliances sociales mais aussi des ressources « livresques » pour mieux agir. Ce besoin d'information conduit l'adulte à s'engager dans une activité de recherche d'information (cf. chapitre 1, Simonnot, 2006). Ce processus fait émerger une métaréflexion sur la construction des futures connaissances. Cette prise de distanciation, induite dans la fonction *quaternaire* du *Carnet*, encourage l'apprenant à créer des actions formatives et de remédiations en vue de satisfaire ses besoins. Ainsi, la reconnaissance formative de l'erreur fait partie du concept de l'*empowerment*. J'ai pu relever que certains adultes s'attribuaient des résultats négatifs lorsqu'ils considéraient que l'activité était trop facile. D'autres ont écrit précisément ce sur quoi ils ne réussissaient pas « *j'arrive mieux à différencier, je pense encore beaucoup à apprendre sur le masculin – féminin, je fais toujours la confusion entre ses et ces* ». En prenant conscience de leurs lacunes, certains adultes se sont donné les moyens de les dépasser en indiquant, par exemple qu'ils allaient refaire les activités la semaine suivante.

Cinquièmement, il est possible d'inférer l'indicateur de **l'affirmation d'une identité** personnelle et sociale. Cet indice fait écho à celui d'autoritativité (Broudoux, 2008), développé au cours du chapitre 3 et qui se définit comme le processus qui conduit l'adulte à se donner sa propre forme. En faisant le bilan de sa séance, l'apprenant faisait des va et vient entre son travail, sa note et son comportement. Ceci fait référence à la fonction *quaternaire* du *Carnet*. Ce travail a amené les apprenants à s'affirmer en tant qu'acteur-co-auteur de leur parcours formatif. En s'attribuant des notes en dessous de la moyenne, certains se sont justifiés en remettant en cause leur état d'esprit « *j'étais pas concentré, je suis fatiguée* ». Puis pour ne pas rester sur un tel échec, ils employaient un conditionnel comme « je souhaiterais m'améliorer, j'espère que je ferai mieux » afin de dépasser ce désarroi. Les apprenants ont agi sur le dispositif et sur soi. En investissant de la sorte le *Carnet de suivi*, les apprenants pourront relire leurs notes ultérieurement et pourront ainsi revenir sur certaines activités. Cette action fait partie du processus de documentarisation qui, lui, a comme fonction de pouvoir ré-exploiter plus tard le support.

Grâce à ces cinq indicateurs inférés de mes travaux (prise de risque réfléchie, confiance accrue en ses capacités de changer, prise d'initiative, élaboration de ses besoins d'information, et affirmation d'une identité socio-personnelle), j'avance que le document quaternaire crée les conditions nécessaires permettant l'émergence d'un *empowerment* panoramique dans un contexte d'APP*. Cette démarche dépasse le fait d'être simplement responsable de soi-même. Il s'agit d'avoir envie de se donner les moyens, au sens large du terme, pour être capable de changer qualitativement sa vie en tant qu'adulte en reprise d'études. En somme, l'*empowerment* (sentiment d'être capable de changer les choses) c'est regarder l'horizon en vue de se réaliser en dialogue avec l'autre. Nous ne sommes donc pas dans une forme de nombrilisme. Il s'agit du côté opérationnel du document quaternaire au sens où il conduit l'adulte à réfléchir, à opérer des choix stratégiques en collaboration avec d'autres personnes et d'autres ressources pour mieux donner sens à ses actions. C'est être co-auteur dans la conduite de sa conduite. Pour résumer, l'*empowerment*, en tant qu'action intégratrice guidant une micro-action, est perçu comme une entité inclusivement « complexe » selon le cadre de Morin (Morin, 2005 : 106-108)[314] :

> L'action est stratégie. Elle suppose la complexité, c'est-à-dire aléa, hasard, initiative, décision, conscience des dérives et des transformations. La stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être

[314] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil / Points essais. pp. 106-108.

modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action.

Cette définition de l'action est en accord avec les cinq indicateurs qui ont émergé des écrits des apprenants. Elle caractérise le concept du processus fédérateur d'*empowerment*. Prenons un autre exemple : une apprenante souhaitait travailler grâce à un DVD mais elle ne savait pas le faire fonctionner, alors elle a demandé de l'aide à un autre adulte. Cette adulte a su faire face à cet aléa en prenant l'initiative de demander le soutien d'une tierce personne. La complexité s'identifie alors à une dynamique entre ordre (ce qui est connu et prévisible) et désordre (ce qui est inconnu). Mais à quoi correspondent ces deux antagonismes dans cette expérience ? Commençons par l'ordre : les apprenants s'étaient fixés un jour de la semaine pour venir travailler en auto-formation. Arrivés au Centre de ressources, ils prenaient leur *Carnet de suivi* et débutaient leurs activités. Dès lors à chaque début de séance, ils répétaient la même action. Concernant le désordre : pour réaliser un exercice, il leur était nécessaire de sélectionner une ressource parmi un ensemble de choix possibles. Or, comme cette expérience s'est déroulée dans un centre de formation, d'autres apprenants pouvaient s'y rendre et emprunter les mêmes ressources. De ce fait, si la ressource prévue n'était plus là, ils se trouvaient confrontés à l'imprévisibilité et devaient mettre en place une autre stratégie pour travailler. Cela implique que l'apprentissage demande un effort cognitif dans un contexte social donné car pour agir, il faut s'aider de ces contrariétés qui peuvent faire émerger un autre choix, éventuellement plus adapté, qui n'a pas été envisagé au départ.

La dynamique qui relie l'ordre et le désordre comme mutuellement antagonistes et complémentaires[315] au sein du processus de médiation se retrouve dans les travaux comme ceux de Labour (2010). En s'inspirant de Michel Foucault (Foucault, 1982)[316], lorsque ce dernier évoque l'importance de développer chez l'individu la capacité de « conduire sa conduite et aménager la probabilité » face à l'autre, Labour (Labour, 2010b) avance le concept de « conduire sa conduite » lié aux cinq formes de médiations de Peraya (Peraya, 2009)[317] re-modélisé dans une logique tétralogique (schéma #30, ci-dessous). Cette logique s'appuie sur une dynamique de processus d'ordre-désordre-organisation-émergence tirée des travaux de Morin (Morin, 1977)[318]. C'est ainsi que Labour tente de montrer comment l'*empowerment*, en tant que « conduire sa conduite », est à la fois un processus « interne » intégrant des processus ascendant et descendant et une émergence « externe » comme produit de ces processus qui réalimente les processus qui la produisent.

[315] Morin, E. (2005). « *La complexité est au cœur de la relation entre le simple et le complexe parce qu'une telle relation est à la fois antagoniste et complémentaire* ». p.136.
[316] Foucault, M. (1982/2001). « The Subject of Power ». (Le « Sujet du pouvoir » ; trad. F. durand-bogaett, in H. Dreyfus & P. Rainbow 1982. *Michel Foucault : Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 208-226.) D. Defert & F. Ewald (sous la direction de) 2001. *Michel Foucault. Dits et Ecrits II. 1976-1988*. Paris, Gallimard. p. 1041-1062
[317] Labour, M. (2010b). « *Médiations, documentarisation et modélisation des pratiques formatives* ». 17ème Congrès de la SFSIC, 23-26, Juin, Dijon
[318] *Morin*, E. (1977). *La Méthode I. La nature de la nature*. Paris : Editions du Seuil.

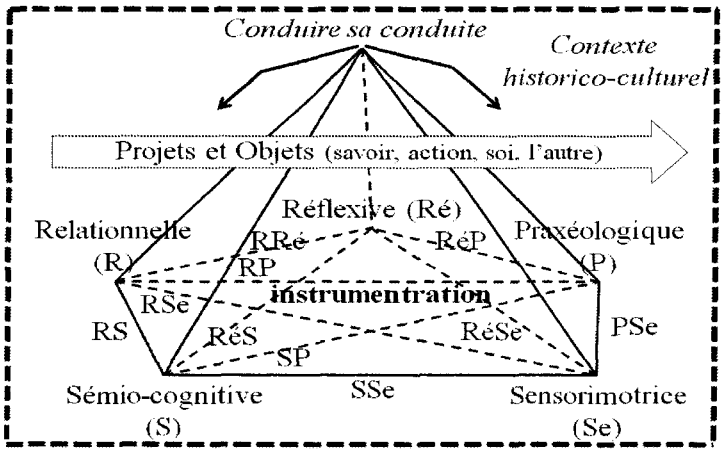


Schéma #30 : Re-présentation de la « modélisation » de médiation instrumentale (Labour, 2010b).

Le schéma montre bien l'ensemble des interactions et des choix inhérents à un processus de médiation instrumentale. Les possibilités sont redoutables pour l'apprenant en auto-formation. Sans le sentiment de pouvoir changer les choses face à la palette de choix, il est difficile de voir comment l'apprenant pourrait se prendre en charge, notamment en ne se laissant pas décourager par l'inévitabilité de certains choix inopportuns. Cela dit, avec le schéma de Labour n'apparaît pas comment intégrer les artefacts d'une médiation instrumentale. Il semble donc important de combler cette lacune. C'est pour cette raison qu'il semble impératif d'adapter le schéma de Labour (2010b) à la lumière de notre expérience en modifiant certains aspects de sa re-présentation, afin de montrer comment le processus de documentarisation permet de transformer le sentiment de pouvoir d'agir chez l'apprenant (cf. schéma #, ci-dessous).

Contrairement à la modélisation de Labour, donc, le socle du polygone se trouve tout en pointillé de façon à montrer que les cinq formes de médiation peuvent interagir entre elles. Sur ce même socle, j'ai inscrit les artefacts auxquels les apprenants ont eu recours pour réaliser cette expérience face à une situation construite dans un contexte historico-culturel donné.

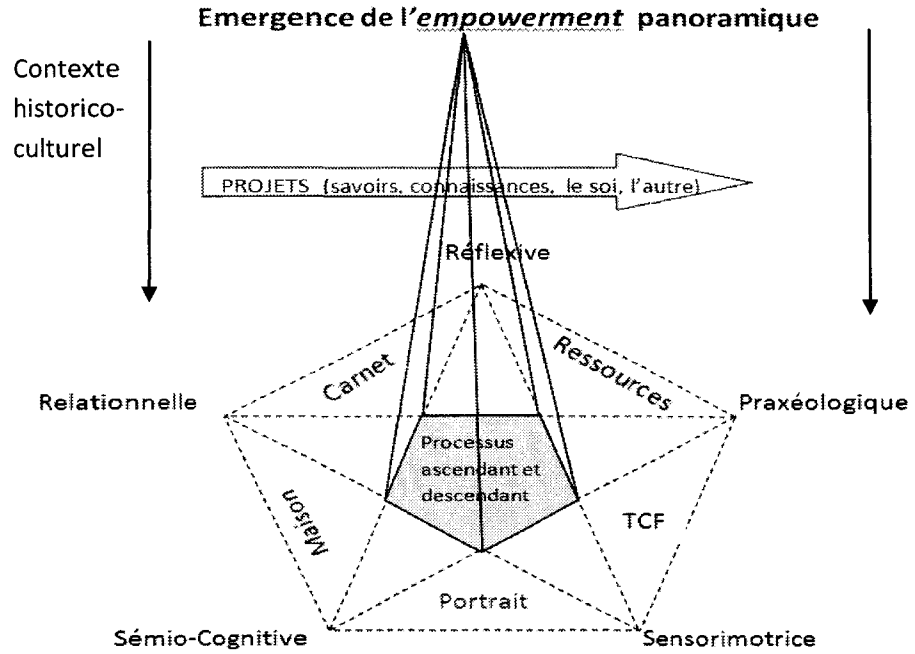


Schéma #31 : Une hypothèse vers une médiation instrumentale

J'ai situé les artefacts sur un même plan car ils peuvent agir soit de manière complémentaire soit de manière concurrentielle, ou encore simultanément complémentaire et concurrentielle, créant ainsi des interactions. En effet, au cours de l'interprétation des données, j'ai remarqué que les adultes n'ont pas tous utilisé de la même façon les supports. Certains ont préféré davantage travailler avec l'outil informatique alors que d'autres se sentent plus à l'aise avec des livres. Mais en quoi ces artefacts ont un lien avec les médiations en action ?

Commençons tout d'abord par la médiation sensorimotrice : au Centre de ressources de l'APP*, les apprenants doivent se déplacer pour aller chercher la ressource car l'espace étant assez spacieux, les données se trouvent à plusieurs endroits. Comme je l'ai dit, avant l'introduction de la fiche de suivi qui offre des repères pour travailler, certains apprenants pouvaient rester des heures assis à une table à attendre que les minutes passent et sans travailler. Mais une fois la ressource sélectionnée, soit l'apprenant ira directement à la page indiquée pour faire son exercice, soit il sera curieux et feuillettera l'ouvrage pour assouvir sa quête. La médiation praxéologique rejoint un peu la médiation sensorimotrice car si un adulte réalise une activité sans en comprendre le sens, alors il ne pourra pas acquérir de nouvelles connaissances. Il est donc important de prendre en considération les conditions de réalisation d'une action si on souhaite faire émerger du sens. Puis nous avons la médiation sémio-cognitive : si un apprenant méconnait un objet, alors il ne pourra pas en profiter à bon escient. En effet, s'il ne maîtrise pas l'utilisation du *Carnet* par exemple, il ne pourra pas mettre en œuvre les quatre fonctions qui lui ont été attribuées ni même procéder à la documentarisation de ce support. Il semble donc essentiel que les adultes aient connaissance de tous les objets pour mener correctement leur parcours de formation. Quant à la médiation relationnelle, si un individu décide de travailler seul dans un coin, il met de côté volontairement tous les échanges qui pourraient lui être utiles dans la résolution d'une situation problème. Or, il a été dit auparavant que le travail en collaboration permettait d'atteindre plus facilement un Projet. Enfin, la médiation réflexive qui, elle, fait résonance

avec la fonction *quaternaire* car elle se traduit par une prise de recul sur soi. Cette médiation semble la plus difficile à mettre en place, car rares sont les adultes qui mettent en œuvre un processus de méta-réflexivité lorsqu'ils apprennent.

Or, à mon avis, c'est l'inter-reliance des cinq médiations qui favorise l'émergence du concept d'*empowerment* en tant que processus formatif panoramique. C'est pourquoi je suis partie du centre du polygone, dans lequel il y a interaction des médiations pour montrer l'émergence d'un processus panoramique. Il est vrai que si l'interaction de ces cinq médiations favorise l'émergence d'un processus formatif *panoramique*, celui-ci, à son tour, permet de « réalimenter » ces cinq médiations. Ce phénomène montre alors que nous avons affaire à un cycle dans lequel l'*empowerment* est à la fois un processus dynamique permettant d'augmenter le sentiment de pouvoir changer les choses. Grâce à ce sentiment de prise de contrôle sur ses capacités, les individus peuvent redynamiser chaque médiation. Enfin, j'ai ajouté les processus ascendant et descendant car une fois reliés, ils participent à l'émergence de cette forme d'*empowerment* de manière systémique.

Cette réflexion me conduit à dire que ce qui relie les catégories conceptualisantes évoquées au cours du chapitre 6, serait une forme d'*empowerment* panoramique en tant que capacité d'autogestion fusionnant opérationnellement l'ordre de spécialisation et d'hiérarchisation du processus ascendant avec l'ordre unifiant globalisant du processus descendant. Pour confirmer cette conclusion, j'ai répertorié dans le tableau ci-dessous les rubriques, énoncées au cours de la vision des apprenants sur le *Carnet* (cf. chapitre 6), les catégories conceptualisantes et les indices de cette forme d'*empowerment*.

Rubrique	**Catégorie conceptualisante**	**Indice de l'*empowerment* panoramique**
Panneau de signalisation Balise	Conscience d'un mouvement en avant Conscience d'une temporalité	Lorsqu'un conducteur décide de se rendre à un point A, il doit être capable de le définir spatialement, puis il doit être en mesure de dire s'il souhaite arriver rapidement, en prenant l'autoroute, ou s'il a du temps et de ce fait empruntera les routes nationales. Par ailleurs, il peut suivre les indications que lui donne une carte ou un GPS, ou alors il peut faire preuve d'initiative en choisissant son propre itinéraire. Cette métaphore est applicable à cette expérience. Le *Carnet* offre des repères, des consignes de travail, mais les apprenants pouvaient faire preuve d'inventivité en sélectionnant leurs propres ressources, en choisissant les moments de formation. Il s'agit d'une prise de risque réfléchie. Toutes les stratégies personnelles effectuées par les adultes avaient comme objectif commun la réalisation du Projet.
Outil révélateur	Prise de confiance en soi déclarée	Grâce aux appareils photographiques numériques, les individus peuvent regarder leurs

	Besoin déclaré de retour positif sur soi	photos avant de les développer. Dès lors, si la personne n'est pas satisfaite, elle peut refaire la même photo jusqu'à ce qu'elle lui plaise et qu'elle soit fière de la montrer à d'autres. Au cours de l'interprétation des données, quand les apprenants s'attribuaient une note supérieure à la moyenne, ils exprimaient leur autosatisfaction. L'estime personnelle de leurs actes a souvent été repérée. Et si la séance ne s'était pas déroulée comme ils l'espéraient, ils écrivaient vouloir faire mieux la prochaine fois. L'image de soi joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Il y a donc une confiance accrue en leurs capacités de changer.
Médicament	Mise en question du support et du travail réalisé	Lorsqu'une personne est malade, elle doit suivre, *a priori* les prescriptions du médecin. Or il arrive que celle-ci ne les respecte pas et de ce fait ait du mal à guérir. Dans ce cas précis, l'individu remet souvent en question le médicament qui n'était pas soi-disant assez efficace. On a pu remarquer que certains apprenants ont douté du support utilisé car l'usage qu'ils en faisaient ne semblait pas répondre à leurs exigences. Tout comme un médicament, si les adultes n'avaient pas pris connaissance des consignes du *Carnet* (fonction *primaire*), ils auraient sans doute été déroutés. Dès lors, entre l'usage prescrit et l'usage vécu, il peut y avoir un écart qui se crée.
Préparateur de nourriture	Présence de lucidité déclarée	Lorsqu'un individu confectionne un plat, il doit respecter les doses, par exemple. Et si le plat n'est pas satisfaisant, l'individu doit essayer d'identifier les causes pour ne pas refaire les mêmes erreurs. Lorsqu'un apprenant ne réussit pas une activité, il est nécessaire qu'il s'interroge en se demandant pourquoi. En reconnaissant leurs lacunes, les adultes ont déjà fait un effort méta-réflexif. En étant

		conscients de leurs difficultés, les apprenants peuvent élaborer des stratégies d'apprentissage pour y remédier.
Le *Carnet de suivi*, en tant que support de médiation et ainsi aide à la décision, permet l'émergence du pouvoir du pouvoir d'agir (*empowerment* panoramique) Hypothèse 3.2		

Tableau #96 : Tableau synoptique des rubriques, catégories conceptualisantes et indicateurs de l'*empowerment* panoramique.

7-3 Perspectives du *Carnet* dans d'autres contextes analogues

L'objectif de ce travail doctoral était de concevoir un support de médiation qui permette à l'apprenant de libérer sa parole pour le rendre d'avantage acteur-co-auteur de sa formation. Il s'agit de voir dans ce paragraphe si ce dispositif pourrait être adapté à d'autres contextes analogues afin de valider la pertinence de notre *Carnet de suivi.*

Dans le cadre de ma fonction, à savoir coordonnatrice de l'APP* de Calais, je suis en lien direct avec certains lycées professionnels : en effet, certains élèves, qui rencontrent des difficultés, viennent en soutien dans notre centre de formation. Mais en discutant avec des collègues, certains ont confié que la plus grande difficulté résidait dans la rédaction du rapport de stage. Lorsque les élèves partent en stage, ils ne prennent pas de notes sur leurs activités la plupart du temps. L'hypothèse est alors que ces élèves ne savent pas comment s'y prendre pour relater leur période en stage. C'est pourquoi le *Carnet de suivi* pourrait avoir son utilité au sens où les élèves pourraient le compléter chaque jour en notant aussi bien leurs activités que leur ressenti. De plus, il servirait à l'enseignant qui suit ces élèves car il aurait une trace de leurs différentes actions. Le *Carnet* remplirait tout-à-fait sa fonction de support de médiation.

Dans les formations à distance, le *Carnet de suivi* pourrait amoindrir le sentiment de solitude ressenti par les individus (cf. études menées avec *l'Open University*). Avec un tel support, le suivi serait plus personnalisé. Comme nous l'avons dit au cours du chapitre 1, l'APP* accueille des personnes qui suivent des formations avec le CNED afin de les accompagner et de leur apporter un soutien pendant ce temps de formation à distance. Certaines m'ont confié qu'il était parfois difficile de rentrer en contact avec leur référent et qu'elles se sentaient seule dans cet apprentissage. Le principal contact évoqué est celui du retour des devoirs. Le *Carnet* pourrait alors remédier à ce manque en établissant un lien entre l'institution et les personnes. Ces adultes pourraient y inscrire leurs remarques, leurs questions puis l'envoyer à cet organisme de façon à obtenir des réponses. Cette réflexion confirme que le *Carnet* joue un rôle important sur le concept d'*empowerment* car, sans moyens, l'apprenant perd sa capacité de contrôle sur sa formation. Pour atteindre ses objectifs de formation, l'adulte doit être en mesure de donner sens à ses actions sinon il sera démotivé et ce phénomène pourrait le conduire à arrêter sa formation.

L'organisation qu'implique le *Carnet* peut avoir des conséquences positives sur la vie personnelle des individus, comme la gestion des comptes en notant les recettes et les dépenses, ou pour classer des papiers avec un certain référencement. De ce point de vue, il pourrait prendre les fonctions d'un agenda dans lequel on note des rendez-vous, des événements et autres activités à ne pas oublier.

7-4 Limites et apports du *Carnet de suivi* électronique

7-4-1 La visualisation des données

Tout d'abord, le Carnet électronique rend obligatoire que les apprenants aient un ordinateur chez eux ou puissent y avoir accès librement dans un endroit spécifique. Travailler avec l'ordinateur implique que les ressources ont été numérisées : de ce fait, les adultes n'auraient plus à se déplacer physiquement pour aller chercher la ressource car celle-ci leur serait directement communiquée.

De plus, certains apprenants rencontreraient des difficultés à naviguer car pour certains l'outil informatique n'est pas maîtrisé. Même si l'informatique semble faire partie du quotidien des individus, bon nombre d'entre eux ne l'ont jamais utilisée, surtout dans un contexte formatif. Il faudrait donc instituer toute une phase en amont pour initier ces personnes à l'outil.

Par ailleurs, avec le correcteur orthographique, le niveau de l'écrit serait faussé car les apprenants y auraient recours à chaque fois qu'ils verraient leur texte souligné en vert ou en rouge selon le code de ce correcteur. Le traitement de texte informatisé dépersonnalise totalement l'écriture du fait que la police n'est pas identique à la graphie de l'individu. Cette trace d'identité serait alors moins perceptible.

Comme de nombreux documents administratifs sont encore édités sur support papier, il faudrait que les membres de l'équipe administrative de l'APP* les scannent afin de les insérer dans le *Carnet de suivi* électronique. Cette manipulation demanderait plus de temps à la secrétaire.

Mais face à ces limites, le *Carnet de suivi* électronique pourrait revêtir des aspects positifs. Un lecteur pourrait le consulter à des moments différés de celui du temps de formation, comme le soir à la maison s'il le souhaite. Etant numérisé, il y aurait moins voire plus du tout de papier, donc une économie pour l'organisme de formation et un avantage pour l'écologie. Concevoir un Carnet électronique permettrait au concepteur d'être dans l'air du temps. Rappelons que certaines écoles ont déjà opté pour le cartable électronique.

D'autre part, avec le *Carnet* électronique, il pourrait y avoir plus d'interactions : on pourrait imaginer, par exemple, un système qui envoie des indicateurs à l'adulte, qu'ils soient sonores ou visuels, pour leur montrer un danger, une mauvaise réponse ou au contraire une activité réussie. Ces indicateurs auraient comme fonction à la fois d'alerter l'individu sur ses actions mais également de le rassurer pour l'encourager à persévérer.

Ce processus correspond à « *l'information visualisation* » définie comme suit par Shneiderman et Plaisant (Shneiderman et Plaisant, 2005 : 580)[319] :

> *a picture is often said to be worth a thousand words, and for some tasks, a visual presentation is dramatically easier to use or comprehend than is a textual description. Information visualization can be defined as the use of interactive visual representations of abstract data to amplify cognition.*

Le processus de la visualisation de l'information consiste donc à transcrire une information dans une forme visuelle pertinente pour les adultes car chaque type de représentation visuelle est une forme de communication. Cependant en enseignant à un public d'origine étrangère, il est essentiel de prendre en compte les facteurs socioculturels pour minimiser le nombre d'interprétations possibles à travers une image. En interprétant les données, nous

[319] Shneiderman, B. & Plaisant, C. (2005). *Designing the user interface*. Boston : Addison Wesley. 4° édition. p.580.

avons pu constater que la métaphore de l'auto-évaluation, *via* des photographies d'une étape d'une maison en construction, a fonctionné sans problème et que les adultes se sont approprié le système de notation sans difficulté. L'intérêt était de restreindre l'écrit à travers le *Carnet* de façon à ne pas perturber les apprenants dans la compréhension. Le recours aux photographies était alors une solution possible pour éviter trop de lecture.

Tous les apports qui viennent d'être trouvés concernant le Carnet électronique résonnent avec le PEC* (*Portefeuille d'Expériences et de Compétences,* 2010)[320] qui met en avant les apports de la technologie numérique. L'équipe pédagogique de ce dispositif a défini ces atouts comme suit :

> **Un outil plus vivant :** La dimension numérique du PEC permet d'enrichir son contenu avec des documents multimédias, notamment les vidéos et les diaporamas qui auront servi à des travaux d'apprentissage. Le portfolio numérique peut être modifié, mis à jour et réorganisé au besoin, en fonction des données disponibles.
> **Un outil de communication favorisant la synergie étudiant/formateur/réseaux d'anciens :** Le propriétaire d'un portfolio numérique peut accéder à tout son contenu à n'importe quel moment et de n'importe où. Le propriétaire peut autoriser un accès limité aux contenus choisis. Ainsi le portfolio numérique permet non seulement le partage de l'information, mais il étend les possibilités d'interconnexion entre les personnes. L'étudiant peut recevoir rapidement un appui de collègues ou de son formateur pour la mise en forme de la présentation de son e-portfolio destiné aux professionnels. Cette particularité numérique favorise la synergie avec d'autres, notamment des réseaux d'anciens dont les sites Internet permettent un suivi continu. Cette interactivité renforcée permet d'en faire le complément naturel des modules de construction du projet professionnel mis en place avec la réforme LMD.
> **Un outil de formation « *tout au long de la vie* » :** L'apprentissage tout au long de la vie impose un suivi des compétences. Il faut non seulement répertorier celles déjà acquises, mais aussi celles à acquérir. L'outil numérique permet de conserver une masse considérable de données et de bénéficier des outils de gestion des bases de données.

Il est vrai que face à notre *Carnet de suivi*, support papier, dans lequel il ne peut pas y avoir de son, le PEC* paraît plus vivant. Cependant, les ressources avec lesquelles les apprenants peuvent travailler renvoient parfois à des sites internet avec vidéos, tout comme certains DVD que l'APP* a dans son Centre de ressources. D'autre part, si le portfolio peut être modifié à tout moment, il en est de même pour le *Carnet*. Mais cette mise à jour demande à ce que, par exemple, les feuilles d'exercices soient réimprimées, ce qui coûte à l'organisme.
Comme on a pu l'évoquer au cours des chapitres précédents, le *Carnet* peut être consulté par tous les acteurs du dispositif mais aussi par d'autres personnes puisque les adultes peuvent l'emporter chez eux, s'ils le souhaitent et de ce fait le montrer à d'autres individus externes à l'APP*. Il en est de même au sein de l'organisme car les apprenants entre eux peuvent se le montrer. C'est pourquoi, contrairement à ce qu'avance cette équipe pédagogique, la synergie n'est pas favorisée uniquement par le numérique. Par contre, contrairement au numérique, le support papier ne permet pas d'être consulté par beaucoup de personnes en même temps.

[320] La démarche PEC s'inscrit dans le cadre européen du processus de BOLOGNE. Les connaissances, la formation, les compétences et l'aptitude à les faire connaître y constituent la pierre de voûte de la construction professionnelle et personnelle de chaque citoyen. Le PEC est un projet porté par un réseau d'universités partenaires et encouragé par les instances. Inscrit dans le contrat d'établissement, validé par les conseils, intégré aux formations, le PEC est un outil de convergence pour l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants. Le PEC est l'un des projets retenu, encouragé et évalué par le Haut Commissariat dans le cadre des EXPERIMENTATIONS POUR LES JEUNES, dans l'objectif de généraliser la démarche et l'outil.
La démarche a été mise en place à l'UVHC par Philippe Useille, enseignant-chercheur en SIC et membre du LSC.

L'outil numérique permet de donner accès à un plus grand nombre de données que le *Carnet de suivi*. Sur Internet, la plupart des ressources sont consultables en ligne. Avec le *Carnet*, il y a plus de manipulations car toutes les activités ne peuvent pas être imprimées.

Ce que nous retenons comme principal avantage du numérique, c'est que l'outil favorise la collaboration au-delà des apprenants de l'organisme de formation. De plus, il peut évoluer plus facilement que le *Carnet* car, grâce à l'informatique, les mises à jour exigent moins de travail. Enfin, le PEC* a une orientation d'aide à l'insertion professionnelle que le *Carnet* n'a pas.

7-4-2 Un objectif en cours à l'APP* de Calais

Après avoir explicité les affordances de notre *Carnet de suivi*, support papier, au cours des divers chapitres, je souhaitais créer un Carnet électronique pour mesurer les enjeux sur notre public dit en difficulté accueilli à l'APP*. Le premier obstacle est que je ne dispose pas des compétences nécessaires pour numériser le *Carnet*. Cependant, j'en ai discuté avec d'autres collègues qui m'ont proposé plusieurs possibilités. De ce fait, j'ai essayé de mettre en ligne le *Carnet via* un site d'hébergement gratuit mais comme la période d'essai était limitée, je n'ai pas pu mener à terme le projet. Mais le deuxième obstacle, auquel j'ai été confrontée, est celui du coût pour concevoir un tel dispositif. En effet, pour réaliser ce Carnet électronique, il aurait fallu constituer une équipe pédagogique pour écrire le cahier des charges, pour réfléchir aux activités et enfin pour médiatiser l'ensemble. Or, l'inconvénient est l'aspect financier car les responsables du GRETA* veulent que ce projet aboutisse à des fins bénéfiques pour dégager des fonds. C'est pourquoi, j'ai commencé de mon côté à rédiger de façon sommaire un cahier des charges. Comme l'APP* accueille des publics très hétérogènes, c'est-à-dire avec des niveaux très différents s'étalant du niveau VI jusqu'au niveau III, et avec des projets différents, de la remise à niveau jusqu'à des préparations de concours, il serait donc nécessaire de concevoir des carnets de suivi très personnalisés en fonction des objectifs de chaque individu. Cela implique alors du temps. Comme tous les adultes n'ont pas la même pratique de l'outil informatique, il semblerait judicieux de créer des modules d'initiation afin de remédier à une surcharge cognitive pour les néophytes. Enfin concernant les outils d'évaluation, je conserverai la métaphore des étapes d'une maison en construction que j'améliorerai car, vu les résultats qui ont émergé des fiches de suivi, ce système a apparemment bien fonctionné.

En résumé, au cœur de la théorisation de la mise en document, trois grandes hypothèses ressortent. Elles portent sur le processus formatif basé sur la sémiotique visuelle et sur la fonction *quaternaire*.

Hypothèses	Caractéristiques des hypothèses
Processus formatif Hypothèse 1.0	**L'évaluation formative pourrait s'effectuer de manière iconique, plutôt que de se limiter à une évaluation numérique, par exemple, sur 20.**
Hypothèse 1.1	Les *smileys* sont un langage visuel familier pour ceux qui utilisent de façon régulière ces formes de langage.
Hypothèse 1.2	Avec un public ayant des difficultés à s'exprimer, il serait utile de privilégier une démarche de communication par analogie.
Hypothèse 1.3	Une démarche qui met en relation des processus analogique (similitude) et de différence (dissimilitude) et ce de manière

	analytiquement pondérée permet des échanges qui peuvent aboutir à un répertoire de construits mentaux.
Processus basé sur la sémiotique visuelle Hypothèse 2.0	**Il serait utile d'allier l'iconique à l'écriture en évaluant le degré de chacun pour favoriser l'apprentissage des langues.**
Hypothèse 2.1	Des exemples explicatifs aideraient les adultes dans ce qu'on attendait d'eux afin qu'ils puissent mieux relier le « sens formatif ascendant » et le « sens formatif descendant ».
Hypothèse 2.2	La documentarisation semble ne pas influencer directement la modalité d'expression mais favorise la production sémiotique des apprenants dans une situation de communication.
Hypothèse 2.3	Donner la parole aux adultes a comme atout de rendre le système plus efficient au sens où grâce à leurs remarques, les responsables peuvent l'améliorer pour répondre encore de plus près à leur demande.
Processus quaternaire Hypothèse 3.0	**La fonction *quaternaire* via la médiation du *Carnet de suivi* entraîne la mise en œuvre du processus réflexif.**
Hypothèse 3.0	L'intérêt est d'essayer de créer des sauts qualitatifs chez la personne en construction car il n'y a pas d'*empowerment*, s'il n'y a pas d'horizon transversal.
Hypothèse 3.1	Il s'avère utile de favoriser le travail en collaboration pour amoindrir l'individualisme d'une part, et d'autre part montrer qu'on apprend avec l'autre et non pas seul.
Hypothèse 3.2	Le *Carnet de suivi*, en tant que support de médiation et ainsi aide à la décision permet l'émergence du pouvoir du pouvoir d'agir (empowerment panoramique) Hypothèse 3.2

Tableau #97 : Récapitulatif des hypothèses induites

Conclusion

Ce dernier chapitre a permis de faire ressortir les points saillants de l'usage accompagné du *Carnet de suivi* en auto-formation au Centre de ressources à l'APP* de Calais. Par la mise en théorie fondée sur l'interprétation des données, j'ai pu montrer les limites et les apports du *Carnet de suivi*. Pour rappel, avant l'introduction de ce support, les apprenants n'avaient aucun moyen de s'exprimer sur leurs parcours. Or, à la vue des résultats, je peux avancer qu'il semble essentiel de donner la parole aux adultes car leurs propos permettent, par exemple, de comprendre pourquoi certaines personnes ne réussissent pas telle activité. De plus, en expliquant leur ressenti, ils peuvent aussi pointer des dysfonctionnements que les acteurs du dispositif n'ont pas forcément perçus. Par ailleurs, ce chapitre a permis d'éclaircir le processus de documentarisation et surtout de quelle manière il a émergé auprès de ce public d'adultes. Bien que le *Carnet* ait été un support nouveau dans la formation, les adultes sont arrivés à conquérir cet inconnu en se l'appropriant et en lui donnant encore un usage plus optimal que celui prévu au départ de sa conception. Hormis le fait que ce support de médiation soit un artefact indispensable dans la démarche formative des apprenants, j'espère avoir assez mis en exergue l'intérêt de sa fonction *quaternaire*. Car au-delà d'être acteurs de leurs formations, les adultes ont pris la posture d'acteur-co-auteur, c'est-à-dire

qu'ils ont pris suffisamment de distance par rapport à eux-mêmes pour être mieux capables de réaliser leurs projets de formation. J'ai ainsi qualifié ce processus par le truchement du concept d'*empowerment* panoramique qui émerge d'une reliance entre le processus ascendant et descendant. Pour résumer, le *Carnet de suivi*, comme support de médiation, soutient l'activité de l'apprenant d'une part, et lui permet d'autre part d'effectuer des liens entre les différents fonctions attribuées. Il serait donc intéressant de voir dans une autre recherche dans quelles conditions les points de référence et la théorisation de ces travaux doctoraux pourraient être viables, c'est-à-dire est-ce qu'avec un public différent et d'autres méthodes de recueils de données nous aurions les mêmes sortes de conclusions.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche se fonde sur une pratique réflexive du *Carnet de suivi* dans un dispositif relevant du mode de l'autoformation accompagnée. Le point de départ était un problème de terrain : les apprenants, qui suivent une formation à l'APP* de Calais oscillent entre des phases de face à face et des phases en autoformation au Centre de ressources. Or les bilans pédagogiques de l'APP* ont révélé que les apprenants s'y rendaient très rarement car le nombre d'heures réalisées en autoformation était moindre par rapport à celui réalisé en présentiel (le face-à-face pédagogique). En s'interrogeant sur ce dysfonctionnement, il a été conclu que ces adultes, qui pour la plupart ont des souvenirs négatifs du système éducatif traditionnel, avaient des difficultés pour élaborer une démarche formative au Centre de ressources car le mode de l'autoformation exige quelque peu des prises d'initiatives à travers une démarche de tâtonnement, avec la prise de risque que la démarche implique. Qui plus est, n'ayant aucun support pour noter leur ressenti, leurs blocages ou leur « méthode » de travail, les apprenants préféraient « fuir » ce lieu en n'y allant pas. Une des premières raisons évoquée est le manque d'habitude de cette pratique. L'inconnu fait peur et peut être un frein à l'apprentissage. Dès lors, comment remédier à cette situation-problème ? Comment inciter ces adultes, en reprise d'études, à se rendre plus régulièrement au Centre de ressources ?

Ce travail doctoral a consisté à concevoir et à mettre en place un système de suivi au Centre de ressources de l'APP* de Calais en prenant en compte les ressources humaines, les dimensions pédagogiques ainsi que les modalités de suivi. Le *Carnet de suivi* a été élaboré en tant que « document de médiation » dans le processus des « écrits professionnels ». L'objectif était d'en interpréter les buts et les implications par le biais de ce que relatent les apprenants. Recourir au *Carnet de suivi* a permis de garder, en partie, des traces des pratiques d'usage. En concevant ce dispositif, je me suis demandée si celui-ci allait permettre l'émergence du sens pour les apprenants : si oui, de quelle manière et si non, pourquoi ? De quelle manière l'usage du *Carnet* pourrait-il modifier l'action formative des adultes ? L'objectif de ce support était de remotiver ces adultes à fréquenter le Centre de ressources en leur redonnant leur place d'acteur et de co-auteur de la formation en libérant leur parole. Mais est-ce le processus de documentarisation induit dans le *Carnet de suivi* qui a permis à ces apprenants de parler plus facilement en livrant leurs émotions, leurs difficultés ? Sous quelles conditions les processus informationnels et communicationnels induits dans le *Carnet* ont-ils permis de faire émerger du sens ?

Ce travail a été réalisé comme une recherche-action (cf. Chapitre 2) en adoptant une démarche méthodologique suffisamment rigoureuse qui puisse permettre de répondre à l'ensemble des questions évoquées ci-dessus. Cette recherche-action s'inscrit dans une démarche d'ingénierie et tente de comprendre cette nouvelle pratique pédagogique pour les APP* : l'instauration d'un *Carnet de suivi* au Centre de ressources en autoformation. Cette recherche-action vise la mise en place et la pertinence d'un dispositif de suivi qui permettrait de satisfaire certains besoins « informationnels » (au sens de Tricot) des apprenants en vue d'accomplir un Projet formatif. Ce support a-t-il permis d'optimiser le dispositif déjà en place ?

Cette étude s'est organisée en plusieurs temps. Tout d'abord j'ai présenté le contexte de la recherche qui se situe dans la formation continue en insistant particulièrement sur les caractéristiques d'un adulte en reprise d'études. Après avoir rappelé les modalités de l'autoformation, j'ai questionné l'intérêt du *Carnet* en tant que support de médiation et dispositif visant à transformer la démarche d'apprentissage. Puis afin de définir le cadre théorique, j'ai comparé plusieurs théories (behaviorisme, constructivisme et socio-constructivisme) pour me positionner et ancrer cette recherche dans celle qui me paraissait la plus adéquate dans le processus d'appropriation des connaissances. Dans ce même

chapitre, j'ai insisté sur l'importance de voir le *Carnet*, comme un Document compris comme un processus informationnel et comme un moyen d'y inscrire des éléments communicationnels de façon à faire émerger du sens formatif.

Le deuxième temps a été de montrer que les techniques de recueil utilisées (*Carnet de suivi*, portrait chinois, métaphore de la maison, grille triadique de cinq études de cas) ont favorisé la parole des apprenants car ils ont commenté sans difficulté apparente ce nouveau dispositif. J'ai choisi les études de cas pour, d'une part faire ressortir la singularité des cinq apprenants qui se sont prêtés à cette expérience et d'autre part pour montrer l'enjeu des histoires personnelles de vie sur le parcours de formation. Notons cependant que cette singularité n'est pas aussi singulière et individuelle car elle reflète une partie importante du public accueilli à l'APP* de Calais.

En dernier lieu, j'ai présenté les résultats en ciblant essentiellement de quelle manière les adultes avaient appréhendé le *Carnet de suivi* et l'auto-évaluation à travers la métaphore de la maison en construction. Ce travail m'a conduit à déterminer les facteurs influençant la démarche formative. Il est apparu que la mise en document du *Carnet* a produit du signifiant et a favorisé la libération de diverses médiations. Par ailleurs, pour concevoir un dispositif de formation, il faut insister sur les aspects sémio-techniques-visuels du support qui sont des affordances et créent une certaine dynamique formative. Mais la pertinence de ce travail doctoral réside dans la fonction *quaternaire* du *Carnet*. En effet, l'objectif de ce document *quaternaire* était de conduire les adultes à l'émergence du « pouvoir du pouvoir d'agir » sur le processus formatif, à savoir l'*empowerment* panoramique qui relie l'*empowerment* ascendant et descendant. L'interprétation des données a révélé que les apprenants avaient atteint, avec des degrés différents, une forme d'*empowerment* panoramique. Prise d'initiative, estime de soi valorisée, reconnaissance formative de l'erreur ont été les principaux indicateurs relevés de ce concept. Il a également été conclu que le processus de documentarisation permettait à l'apprenant de se transformer qualitativement en devenant acteur-co-auteur de sa formation.

La pertinence de cette thèse réside dans l'apport du *Carnet* pour des adultes effectuant des activités en auto-formation : les résultats ont dévoilé que les apprenants fréquentaient le Centre de ressources plus assidûment et se sentaient plus impliqués car ils avaient le sentiment d'avoir acquis ce pouvoir du pouvoir d'agir.

Concernant les perspectives de recherche, il serait intéressant de voir si la fonction *quaternaire* du *Carnet de suivi*, support papier, émergerait de façon similaire à travers un Carnet électronique. Il a aussi été montré que l'alliance de l'iconique et de l'écriture favorise l'apprentissage. On peut se demander alors si en concevant un Carnet électronique, le fait d'introduire du son en plus favoriserait davantage le processus d'acquisition des connaissances. Est-ce que cette complémentarité (texte, visuel, son) permet de faire émerger plus facilement du sens auprès d'un public d'adultes en reprise d'études ?

Cette recherche a donc permis à l'APP* de Calais de mieux valoriser son Centre de ressources. Elle a également conduit l'équipe pédagogique à repenser la relation éducative (apprenant-formateur-connaissances-savoirs) et à modifier certaines pratiques. Quelque soit la médiation adaptée, celle-ci doit conduire les apprenants à avoir une meilleure image d'eux-mêmes, à opérer des choix stratégiques pour réaliser leur projet. L'individu est ainsi à considérer dans sa globalité car il participe pleinement dans sa formation.

Même si une conclusion implique le fait d'achever un travail, nous restons convaincus que cette étude pourrait conduire à d'autres réflexions avec des publics, méthodes et contextes apparemment différents.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J-M. (2008). *Les textes : types et prototypes.* Paris : Armand Colin, 2° édition, Edition Nathan. p. 46.

Agostinelli, S. (2001). « La formation à distance ». [Accessible en ligne à : http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/agostinelli/ index .html]. Consulté en février 2010.

André, Ch. et Lelord, F. (2007). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres.* Paris : Bibliothèque, Odile Jacob. pp.16-20 / 103.

Andrieu, B. (2004). « Contre l'esprit. Le corps dans la philosophie de la cognition », Methodos, Revue électronique "Savoirs et Textes" Université de Lille 3, Corps et Corpus, n° 4. [Accessible en ligne à : www.psychanalyse.lu/articles/AndrieuContreEsprit.htm]. Consulté en février 2010.

Ardoino, J. (1964). *Information et communications dans les entreprises et groupes de travail.* Paris : Les Editions d'organisation. p.166.

Arifon, O. (2007). « Les stratégies de recherche d'information, un défi pour le médiateur ? ». [Accessible en ligne à : http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1951]. Consulté en février 2010.

Ayto, J. (1990). *Dictionary of Word Origins.* London : Bloomsbury. p. 527.

Barbier, J-M. (2000). *Signification, sens, formation.* Paris : PUF, Education et formation. pp. 69-71 / 72-74.

Barbier, R. (2006). Conférence aux Rencontres mondiales Kolisko – Congrès inter-et transdisciplinaires, médecine, pédagogie, éducation sociale – L'intuition dans la relation éducative – UNESCO. [Accessible en ligne à : http://www.barbier-rd.nom.fr/Intuition.kolisko.RB.pdf]. pp. 2-4. Consulté en janvier 2010.

Barbot, M-J. (2001). *Les auto-apprentissages.* Liège : Clé international / Didactique des langues étrangères. p.22 / 61.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF. p.42.

Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction.* Paris : Editions Retz. p.85.

Bates, M. (2005). « Information et connaissance : une cadre évolutionniste pour la Science de l'information (*Information and knowledge: an evolutionary framework for information science*) », *Information Research,* 10(4). [Accessible en ligne à : http://informationr.net/ir/10-4/paper239.html#goo91]. Consulté en mars 2010.

Bateson, G. (1971 / 1972 / 1977). « La cybernétique du "soi" : une théorie de l'alcoolisme ». Vers une écologie de l'esprit. Tome 1. Editions du Seuil. Pages 263-297.

Beauvais, M. (2001). « Sciences et savoirs en éducation . légitimité(s) en question(s).Contribution pour une approche critique de conceptions de formation : le cas de la Programmation Neuro-Linguistique ». Université de Lille 1. p.106.

Beauvais, M. (2003). *Savoirs-Enseignés, question (s) de légitimité(s).* Paris : L'Harmattan.

Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques*. Paris : ESF, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. p.60.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratiques*. Paris : Clé international, Didactique des langues étrangères. pp.17-18.

Bernard, M. (2000). « Analyse de penser la mise à distance en formation ». 3(2). [Accessible en ligne à : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/foucher/alsic_n06-liv3.htm]. Consulté en février 2010.

Besnier, J-M. (1996). *Les théories de la connaissance*. Paris : PUF / Dominos, Flammarion. p.25 / 66.

Bezille, H. (2008). « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation « tout au long de la vie » », in L. Colin et J. L. Le Grand (Coords.), L'éducation tout au long de la vie, Paris, Anthropos.

Bougnoux, D. (1998). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : Editions La découverte. p.31.

Boulaire, Ch. (2004). « Portrait chinois : le jeu de la métaphore en tant qu'expérience », CNRS, INIST diffusion. pp.40-41 / 45.

Bourgeois, E et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF / Education et Formation. p.139.

Bourse, M. (2008). « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique ». [Accessible en ligne à : www.revue-signes.info/document.php?id=495]. Consulté en janvier 2010.

Boutinet, J-P (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF / Que sais-je ? pp.3 / 41 / 66.

Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du Projet*. Paris : PUF / Quadrige manuels. pp.84 / 92-93 / 129 / 252 – 254 / 301 - 302.

Boutinet, J-P. (2007). Projets – temporalités – formations : anthropologie, dynamiques, liens. *Journée recherche : Projet(s) – Temporalité(s) – Formation(s). Questions de recherches pour le chercheur, l'ingénieur, le formateur.* CUEEP, TRIGONE, USTL. Consulté en avril 2010.

Broisin, J. et Vidal, Ph. (2005). « Un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain au service de la Virtualisation des Objets Pédagogiques ». Volume 12. [Accessible en ligne à : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2005/broisin-08/sticef_2005_broisin_08.htm]. Consulté en mars 2010.

Bromley, D. (1986). *The Case Study Methodology in Psychology and Related Disciplines*. John Wiley and Sons, Great Britain.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. pp.28 / 107 / 115 / 149.

Broudoux, E. (2003). « Autoritativité, support informatique, mémoire ». [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/44/PDF/sic_00001137.pdf]. Montréal. Consulté en janvier 2010.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire.* Paris : PUF. pp. 263 / 288-289.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Paris : Editions Didier. p.15 / 161.

Cappelli, S. (2007). « Les interactions entre clients : une dimension de la qualité de service ». [Accessible en ligne à : http://iris.univ-lyon3.fr/iris2007_capelli_sabadie.pdf]. p.4. Consulté en février 2010.

Carré, Ph. (1998). *Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan. Université

Carré, Ph. Moisan, A. Poisson, D. (2002). *L'autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* Paris : Education et formation, PUF, 2°édition. p.22.

Carré, Ph. (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes.* Paris : l'Harmattan. p.135.

Chappaz, G. (1996). *La médiation en éducation*, Revue de recherche en éducation, SPIRALE, article « comprendre et construire la médiation », n°17. p.8.

Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants.* Bruxelles : Editions De Boeck. p.57 -58.

Collard, A-S. (2004). « Quels enjeux éducatifs pour quelles métaphores ? proposition de typologies de la métaphore dans l'hypermédia ». [Accessible en ligne à : *tecfa.unige.ch/etu-maltt/linus/schneida/cofor/periode1/Synthese_**metaphore**.pdf].* Consulté en mars 2010.

Collard, A-S. (2005). « Portraits de métaphores réflexions autour des enjeux communicationnels des métaphores dans l'hypermédia », in Communication.23(2). [Accessible en ligne à : www.comu.ucl.ac.be/RECO/GREMS/annesoweb/CommunicationCollard.pdf*].* Consulté en mars 2010.

Collectif de Chasseneuil. (2000). « Formations ouvertes et à distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel ». Conférence de Consensus. [Accessible en ligne à : http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf_chasseneuil.pdf]. Consulté en janvier 2010.

Couzinet, V. (2006). « Les connaissances au regard des sciences de l'information et de la communication : sens et sujets dans l'inter-discipline ». [Accessible en ligne à : www.sdc2006.org/cdrom/contributions/Couzinet_SDC2006.pdf]. Consulté en mars 2010.

Crahay, M. (2008). *Psychologie de l'éducation.* Paris : PUF, Quadrige manuels, 3° tirage. p.329.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : Didactique des langues étrangères, Clé international. p.106.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Lille : Septentrion. p.221.

Delcambre, P. (1992). Ecriture / écrits professionnels : quelles interactions au travail ? Journée d'étude « les écrits au travail ». Lille 3. p.96.

Delcambre, P. (1994). « Les écrits professionnels en questions ». Tours : Forum, Revue de la recherche en travail social, numéro 68. p.6.

Delcambre, P. (1997). *Ecriture et communications de travail, pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. pp.280 / 292 / 307.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Alsic, vol8. [Accessible en ligne à : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/61/58/PDF/alsic_v08_14-rec8.pdf]

De Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Broché, Edition Payot.

De Vito, J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Québec : Gaëtan Morin Editeur. p.32.

(2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas pédagogie. p.21 / 49.

(2002). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Lexis Larousse. p.774 / 1876

Ducrot, O. et Schaeffer, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil. p.361.

Dumazédier, J. (1997). « Notions de modularité : points de vue des chercheurs ». [Accessible en ligne à : www.educnet.education.fr/.../notion-modularite]. Consulté en janvier 2010.

Duplessis P. et Ballarini-Santonocito I. (2007). « Petit dictionnaire des concepts info-documentaires. Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes ». [Accessible en ligne à : http://savoircdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.html#document]. Consulté en avril 2010.

Duplessis, P. et Ballarini-Santonocito, I. (2007). Document : « information-document », petit dictionnaire des concepts info-documentaires. Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes. [Accessible en ligne à : http://savoirscdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#document]. Consulté en avril 2010.

Dupuy, J-Ph. (2008). « La structure d'une page web : texte et paratexte ». Revue R.I.H.M. 9 (1). Europia. pp.31 - 32.

Escarpit, R. (1976). *Théorie générale de l'information et de la communication*. Hachette. p.87.

Fichez, E. (1988). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation*. Paris : CNDP. p.143.

Fichez, E. (2000). « L'industrialisation de la formation ». [Accessible en ligne à : http://www.revue-terminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html]. Consulté en février 2010.

Foucault, M. (1969/2001). « Qu'est-ce qu'un auteur ? », 1969, *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63e année, No 3, in DEFERT, D. & EWALD, F. (sous la direction de) 2001. *Michel Foucault. Dits et Ecrits I. 1954-1975*. Paris, Gallimard. pp.818-831.

Genette, G. (1987). *Discours du récit.* Paris : Seuils / Points. pp.8 - 9.

Ginger, S. (1994). *La gestalt, une thérapie*. Paris : Hommes et Groupes. 5° édition. p.71.

Glickman, V. (2002). « La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services ». [Accessible en ligne à : hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/15/.../e-formation.pdf]. Montréal. Consulté en janvier 2010.

Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines.* Paris : Armand Colin.

Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*, préface.

Grange, J. (1999). *The City. An Urban Cosmology.* Albany : State University New York Press. p.101.

Guillon, C. (2004). *Les évaluations scolaires, Enjeux du système éducatif.* Paris : Hachette Education / Ressources formation. pp.9 / 126 - 129.

Haeuw, F. (2005). *Pratiques et compétences des formateurs en APP, Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes.* Paris : Harmattan. p.109.

Heaney, T. (2005). « *Issues in Freirean pedagogy* ». [Accessible en ligne à http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireIssues.cfm]. Consulté en avril 2010.

Hippone, A. (2002). *Le maître, De Magistro.* Langres : Klincksieck / Philosophie de l'éducation. pp.37 / 70 - 74.

Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : Editions De Boeck. [Accessible en ligne à : http://tecfa.unige.ch/staf/staf-g/bullat/memoire/ress/Huberman-Miles.htm]. Consulté en janvier 2010.

Jacquinot, G. (2000). « Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants ». [Accessible en ligne à : http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php3?id_article=217]. Mis en ligne en mai 2002. Consulté en janvier 2010.

James, W. (1946). *Précis de psychologie*, traduit par Baudin et Bertier. Paris : Bibliothèque philosophique, Librairie Marcel Rivière et Cie. p.568.

Jamin, E. Grislin-Le Strugeon, E. Leleu-Merviel, S. et Kolski, Ch. (2001). « Vers une approche holistique en recherche d'information contextuelle ». [Accessible en ligne à : www.limsi.fr/Individu/jamin/Emmanuel_JAMIN_fichiers/NTIC_2001_Jamin_&_co.pdf]. Consulté en mars 2010.

Jeanneret, Y. (2008). « Définition de la sémiotique de l'écriture ». [Accessible en ligne à : www.archivesaudiovisuelles.fr/813_fr/Shots.asp]. Consulté en avril 2010.

Jézégou. A. (1998). *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation.* Paris : L'Harmattan.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes, Libertés de choix et autodirection de l'apprenant.* Paris : L'Harmattan. p.89.

Journet, N. (2010). Sciences Humaines : « L'analogie, moteur de la pensée ». n°215. pp38 - 50.

Kaufmann, J-C. (2008). *L'entretien compréhensif, l'enquête et ses méthodes.* Paris : Armand Colin, 2° édition refondue. pp.19 - 23 - 26.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation.* Paris : Editions d'organisation. pp.19 / 69 / 70 – 73.

Labour, M. (1998). *Que pense l'apprenant de l'apprentissage guidé de l'anglais ? panorama des représentations des adultes en formation continue.* Université de Technologie de Compiègne.

Labour, M. (2008). Information-Communication Science, (site web professionnel). [Accessible en ligne à : http://mlabour.webs.com/cadreopratiionnel.htm]. LABOUR Michel, 2008. "Fiche individuelle d'activité enseignant-chercheur", Contractualisation vague D 2006-2009, LSC, UVHC. Consulté en mars 2010.

Labour M. (2010a). « Apport de la méthode triadique à l'analyse des pratiques informationnelles ». Revue *Etudes de communication,* Pratiques informationnelles Questions de modèles et de méthodes, n° 35.

Labour, M. (2010b). « Médiations, documentarisation et modélisation des pratiques formatives ».

Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Les métaphores dans la vie quotidienne.* Les éditions de minuit. pp.13 / 149.

Laveault, D. (1997). « Introduction à la recherche ». [Accessible en ligne à http://www.courseweb.uottawa.ca/EDU6690/Pdf/wbloc2c.PDF]. Consulté en avril 2010.

Le Boterf, G. (2002). « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international ». [Accessible en ligne à : www.agropolis.fr/formation/pdf/Ragot2_MAE_MAAPAR_2002.pdf]. Consulté en février 2010.

Le Cahier des charges des APP*. (2005). Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. pp. 18 / 29-34.

Le Coadic Y-F. (2006). *La science de l'information.* Paris : PUF, Que sais-je ?. 3° édition. pp. 6 / 41.

Legrouss, J. et Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre.* ESF. [Accessible en ligne à : savoirscdi.cndp.fr/pedago/problematique/tourron/InfConSav.pdf]. Consulté en janvier 2010.

Leleu-Merviel, S. (2008). « Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document ». [Accessible en ligne à www.revue-i3.org/volume04/numero01/revue_i3_04_01_08.pdf]. Consulté en avril 2010.

Leleux, C. (2000). *Education à la citoyenneté, outils pour enseigner.* Bruxelles : De Boeck éducation. p.195.

Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes.* Lyon : Chronique sociale. p.127.

Le Moigne, J-L. (1987). « Qu'est-ce qu'un Modèle ? » Etude initialement publiée dans : "Les modèles expérimentaux et la clinique" (AMRP1985). Confrontations psychiatriques. Numéro

Spécial consacré aux MODELES. [Accessible en ligne http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.htm]. Consulté en avril 2010.

Lévy-Leboyer, C. (1999). *Le cœur à l'ouvrage*. Sciences humaines n°92. Paris. p.21.

Linard, M. (1984). *Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail.* Paris : Dunod / Bordas. pp.165 – 166 / 170.

Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies.* Paris : Editions universitaires / Collection Savoir & Formation. p.120.

Linard, M. (2002). « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». Education Permanente, n° 152, *Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*, pp.143–155.

Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales.* Paris : Que sais-je, PUF.4° édition. pp.12 / 17.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères.* Paris : PUF, Que sais-je ?. p.4.

McLoughlin, C. et Marshall, L. (2000). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), *Flexible Futures in Tertiary Teaching.* Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. [Accessible en ligne à http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin2.html]. Consulté en mars 2010.

Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes.* Paris : PUF / Education et formation. p. 21.

Meirieu. Ph. « Penser l'éducation et la formation ». [Accessible en ligne à http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf]. Consulté en janvier 2010.

Metzger, J-P. (2006). « L'information-documentation », tiré de l'ouvrage *Sciences de l'information et de la communication, Objets, Savoirs, discipline*, de Stéphane OLIVESI, La communication en plus. Grenoble : PUG. p.58.

Meyer, A. (2003). « FOAD : histoire, perspectives et stratégies de développement ». [Accessible en ligne à : www.crefor.asso.fr/.../foad2003/2Conference_BBlandin.pdf]. Consulté en janvier 2010.

Miège, B. (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De Boeck / Médias Recherches. pp.174 / 228.

Minot, A. (2003). « Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Des principes d'action transposables ». [Accessible en ligne à : http://www.recit.net/spip.php?article260]. Consulté en mars 2010.

Moeglin, P. (1988). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation.* Paris : CNDP. p.107.

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatif, une approche communicationnelle.* Grenoble : PUG, Broché, Collection Communication médias société. p.27.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. France : Editions du Seuil / Points essais. pp.21 / 35 / 88 / 91 – 93.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF. pp.91-92.

Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Que sais-je, PUF, 2°édition corrigée. pp.3 / 41 – 42.

Mucchielli, A. (1995). *Les sciences de l'information et de la communication, Les fondamentaux*. Paris : Hachette supérieur. p.115.

Mucchielli, A. Lamizet, B. Fondin, H . (1995). *Introduction aux sciences de l'information et de la communication, les indispensables de l'information et de la communication.* Collection coordonnée par Denis BENOIT. Paris : Les éditions d'organisation. p.155.

Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. Paris : Armand Colin. pp.32-156.

Mucchielli, A. (2004). *Approche par la modélisation des relations*. Paris : Armand Colin. p.104.

Mucchielli, A. (2005). « Pour une « approche communicationnelle » des TIC », CERIC, [Accessible en ligne à : http://infocom.univ-montp3.fr/pdfs/ArticleApproCommuTICPDF.pdf]. Consulté en février 2010.

Mucchielli, A. (2006). *Les sciences de l'information et de la communication, Les fondamentaux*. Paris : Sciences Humaines / Hachette supérieur. 4° édition. p.106.

Narcy, J-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Revue Alsic. Vol8.

Noy, C. (2007). « Le maillage qualitatif, canevas pour la compréhension des phénomènes contemporains ». Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE, numéro 3. [Accessible en ligne à : www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/NoyFINAL2.pdf]. Consulté en janvier 2010.

Ollivier, B. (2007). *Les sciences de la communication, Théories et acquis*. Paris : Collection U, Armand Colin, pp.48-49.

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de formation, Etat des lieux, Défi-formation*. Paris : L'Harmattan. p.38.

Papy, F. (2004). « *E-learning* et technologies pour la coopération : inadéquations artefactuelles et logiques des activités instrumentées ». [Accessible en ligne à : www.ergoia.estia.fr/documents/**Papy**FolcherSidirCerratto.pdf]. Consulté en avril 2010.

Paquelin, D. (2004). *Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif.* Enigmes de la relation pédagogique. p.160.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, Collection U. pp.11 – 13 / 16 / 29 – 30 / 63 – 64 / 79 / 113.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, pp. 34 / 45 / 75 / 273.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'harmattan. pp. 305-309.

Pédauque, R. (2003). « Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique ». Version 3. [Accessible en ligne à :http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/99/PDF/sic_00000511.pdf]. Consulté en mars 2010.

Pédauque, R. (2006). Document et modernités. [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/28/26/PDF/Pedauque3-V4.pdf]. p.18. Consulté en mars 2010.

Pedinielli, J-L. et Fernandez, L. (2007). *L'observation clinique et l'étude cas*. Barcelone : Armand Colin. pp.51 / 65.

Peirce, Ch. (1978). *Ecrits sur le signe*. Rassemblés, traduits et commentés par Gérald Dededalle. Paris : Seuil.

Peraya, D. (1998). « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication ». Revue européenne des sciences sociales. pp.171-188.

Peraya, D. (2008). « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation, nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ». [Accessible en ligne à : www3.u-grenoble.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php]. Mis en ligne en février 2009. Consulté en janvier 2010.

Peraya, D. (2009). « *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ».* [Accessible en ligne à : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php]. Consulté en janvier 2010.

Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : Editeur ESF, Pédagogies recherche, 4° édition. pp.42-44.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, enjeux du système éducatif*. Paris : Ressources formation, CNDP, Hachette éducation. p.55.

Porquier, R. et Py, B. (2008). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier, Collection Essais, Credif. pp.22 / 27.

Possoz, D. (2005). *Formation des adultes et individualisation, Education et formation tout au long de la vie*, SCEREN, CRDP de l'académie de Créteil. p.85.

Proulx, S. (2005). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, TOME 1, Presses universitaires de Bordeaux, Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux-modèles-tendances.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. p.90.

Rastier, F. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, Education et formation. p20.

Rastier, F. (2003). « De la signification au sens et problématique du signe ». [Accessible en ligne à : www.revue-texto.net/.../**Rastier/Rastier**_Semiotique-ontologie.html]. Consulté en février 2010.

Reboul, O. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre.* Paris : PUF, Education et formation, 9° édition. pp.9 – 10 / 41.

Rieunier, A. (2005). *Formation des adultes et individualisation, Education et formation tout au long de la vie*. SCEREN, CRDP de l'académie de Créteil. pp.113-114.

Rieunier, A. (2004). « Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame ». Article paru dans le numéro 191 d'Actualité de la formation permanente, « Formation des salariés : quels choix pédagogiques ? », [Accessible en ligne à : www.meirieu.com/ECHANGES/rieunierpsyetped.pdf]. p.8. Consulté en avril 2010.

Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde.* Volume 3. La méthodologie, Pédagogie en développement. Bruxelles : De Boeck. p.278.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Bordas / Dunod. pp. 54 – 55 / 72 / 102.

Salaun, J-M. (2003). « Documents et numérique, section 2, Document comme texte ou contenu ». [Accessible en ligne à : archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/23/26/HTML/index.html]. Consulté en avril 2010.

Salaun, J-M. (2007). « Éclairage sur la redocumentarisation ». [Accessible en ligne à : http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2007/05/05/252-eclairages-sur-la-redocumentarisation]. Consulté en avril 2010.

Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris : Editions La découverte et Syros. p.229.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics. pp.209-231.

Shneiderman, B. et plaisant, C. (2005). *Designing the user interface*. Boston : Addison Wesley. 4° édition. p.580.

Sidir, M. (2008). « L'éducation et les TIC : l'autonomie comme objet communicationnel ». HDR. Université Lille 3. p.87.

Simonnot, B. (2006). « Le besoin d'information : principes et compétences. Article publié dans « Actes de la conférence Thémat'IC ». [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/43/23/02/PDF/Simonnot2006-Besoin-d-information.pdf] Strasbourg. Consulté en janvier 2010.

Souchier, E. (1998). « L'image du texte, pour une théorie de l'énonciation éditoriale ». *Les Cahiers de médiologie*, n° 6, Gallimard. p.139.

Skinner, B. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Dessart. p.157.

Tardieu, B. (2010). « Restaurer les solidarités entre tous les phénomènes ; intelligence de la complexité ». Séance plénière lors du Colloque International francophone. Lille.

Theron, M. (1991). *Comprendre la culture générale*. Edition Ellipses.

Tremblay, G. (1988). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation.* Paris : CNDP. p. 46.

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin, Sup. pp. 134 – 135 / 136-137 / 158 - 159.

Useille, Ph. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis. pp.137 / 168 / 230 / 241 / 386.

Vandendriessche P. « Foucault et la fonction-auteur dans son « Qu'est-ce qu'un auteur ? » ». [Accessible en ligne à : http://1libertaire.free.fr/FoucaultFonctionAuteur.html]. Consulté en mars 2010.

Veilex, B. (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée, ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris : L'harmattan / Savoir et Formation. p.46.

Verclytte, L. (2002). *Le sur-mesure au moment opportun : vers l'élaboration de documents d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. Pp. 347 / 370.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski pédagogue et penseur de notre temps, portraits d'éducateurs*. Paris : Hachette Education. pp.22-23.

Vermesch, P. (1996). « *L'explicitation de l'action* ». Paru dans les Cahiers de linguistique sociale. Communication au colloque de Rouen 1995. [Accessible en ligne à : http://www.es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/linguistes%20rouen.htm]. pp.28-29 et 113-120. Consulté en janvier 2010.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. pp.331 / 351 / 444 / 491-496.

Wacheux, F. (1995). « L'utilisation de l'étude de cas dans l'analyse de situation de travail : proposition méthodologique constructiviste ». Actes du 6° congrès de l'AGRH. p.129.

Walters, S. (2000). *Globalization, Adult Education, and Development. Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. Rowman & Littlefield: New York. pp.197-201.

Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Editions du Seuil / Points – essais. p.46.

Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press : Maidenhead, UK. p.74.

Wemaere, J. (2007). *Les 100 mots de la formation*. Paris : PUF. p.89.

Wolton, D. (1999). *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris : Flammarion. p.240.

Wolton, D. (2005). *Il faut sauver la communication*. Paris : Flammarion. p.32.

Zacklad, M. (2007). Réseaux et communautés d'imaginaire documédiatisés. [Accessible en ligne à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/18/01/85/PDF/imaginaire_document_Skare_Lund_Varheim.pdf]. Consulté en février 2010.

Références bibliographiques via des sites internet

Le Pôle Emploi est la fusion entre l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi) et les ASSEDIC (ASSociation pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce). Il a pour principale mission d'orienter et d'accompagner les demandeurs d'emploi en vue de trouver un travail. [Le site Web de l'agence de Calais est accessible en ligne à www.anpe.fr/region/nord_pas_de_**calais**/]

(1997). « La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes ».Organisation des Nations Unies, Pour l'éducation, la science et la culture. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Hambourg. [Accessible en ligne à : http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafra.htm]. Consulté en janvier 2010.

The term andragogy was originally formulated by a German teacher, Alexander KAPP, in 1833 to describe elements of Plato's education theory. Andragogy (**andr-** meaning 'man') could be contrasted with pedagogy (paid- meaning 'child' and **agogos** meaning 'leading'). Knowles popularisa la notion. [Accessible en ligne à : http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm]. Consulté en janvier 2010.

Le texte figure sur le site de « synthèses de la législation de l'UE. [Accessible en ligne à : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_fr.htm]. Consulté en janvier 2010

« Apprentissage non formel ». [Accessible en ligne à : http://www.pour-l-education-permanente.org/spip.php?article60]. Consulté en mars 2010.

« Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ». [Accessible en ligne à : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf]. Bruxelles. Consulté en mars 2010.

« L'espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». [Accessible en ligne à : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_fr.htm]. Consulté en mars 2010.

Commission Européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie a élaboré un programme *e-learning* énonçant les principaux objectifs du *e-learning* [Accessible en ligne à : http://europa.eu.int/comm/education/ntechnologies.fr.html]. Consulté en janvier 2010.

Les caractéristiques de la FAD ». [Accessible en ligne à : http://cueep.univ-lille1.fr/fad/caracteristiques.htm]. Consulté en février 2010

Educabilité cognitive [Accessible en ligne à : http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf_edl-apprendre_1_.pdf]. Consulté en avril 2010.

Glossaire « le cognitivisme ». [Accessible en ligne à : *tecfa.unige.ch/staf/staf-i/roiront/staf11/P3/Glossaire3-2.doc*]. Consulté en janvier 2010.

En 1956, le psychologue américain Léon FESTINGER introduit un nouveau concept dans la psychologie sociale : la théorie de la dissonance cognitive. « La dissonance cognitive est la perception d'incompatibilité entre deux connaissances, laquelle peut être définie comme n'importe quel élément de connaissance, y compris l'attitude, l'émotion, la conviction, ou le comportement. La théorie de la dissonance cognitive oblige l'esprit à acquérir ou inventer de nouvelles pensées ou convictions, ou modifier des convictions

actuelles. [Accessible en ligne à : http://cognitive-dissonance.behaviouralfinance.net]. Consulté en janvier 2010.

La loi de Calvin Mooers (1059). [Accessible en ligne à : www-ec.njit.edu/~robertso/infosci/**mooers**.html]. Consulté en janvier 2010.

(2006). Glossaire « individualisation ». [Accessible en ligne http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire]. Consulté en mars 2010

Définition d'une plate-forme électronique. [Accessible en ligne archives.fffod.org/ptitdej/Cr171199.htm] Consulté en février 2010.

.

Définition des Sciences de l'Information et de la Communication. [Accessible en ligne à : CP-CNU Section 71]. Consulté en janvier 2010.

Définition du parcours formatif. [Accessible en ligne à : http://www.ressources-humaines.net/contenu.php?id=99]. Consulté en mars 2010.

Parcours FLE. [Accessible en ligne www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/docped**fle**.html]. Consulté en janvier 2010.

Gibson defined an "affordance" as the quality of an object, or an environment, that allows an individual to perform an action. Affordances are "action possibilities" latent in the environment, objectively measurable, and independent of the individual's ability to recognize them, but always in relation to the actor and therefore dependent on their capabilities. Different layouts afford different behaviors for different animals, and different mechanical encounters. [Accessible en ligne à : http://www.newworldencyclopedia.org/entry/J._J._Gibson]. Mis en ligne en juillet 2008. Consulté en janvier 2010.

Rappel définition de l'empowerment : « Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'empowerment comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991 p. 359). Les notions de sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de prise de conscience (Kieffer, 1984) et de motivation à l'action sociale (Rappoport, 1987, Anderson, 1991) y sont de plus associées ». [Accessible en ligne à : http://www.cesaf.umontreal.ca/f.ress.doss.empow.doc1.html]. Consulté en janvier 2010.

(2007). « les théories de la communication ». [Accessible en ligne à theoriesdelacom.blogspot.com/2007/01/**mcluhan**-prophte-du-village-plantaire.html]. Consulté en février 2010.

Définition de l'effet Hawthorne. [Accessible en ligne à : www.infobourg.com/sections/actualite/actualite.php?id=4812]. Mis en ligne en novembre 1997. Consulté en janvier 2010.

Bourdieu, P. « Le capital culturel selon Bourdieu ». [Accessible en ligne à : http://sos.philosophie.free.fr/bourdieu.php]. Consulté en février 2010.

(2000). « L'évaluation diagnostique dans la formation documentaire ». [Accessible en ligne à : http://appli-etna.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/duplessis/evaldia.htm]. Consulté en février 2010.

Définition de l'étude cas. « writing guide : case studies ». [Accessible en ligne à : http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/]. Consulté en février 2010.

Histoire du papier. [Accessible en ligne à : cerig.efpg.inpg.fr/dossier/**papier**.../page01.htm]. Consulté en mars 2010.

(2008). « L'émotion, ciment du souvenir ». Revue électronique « neurosciences et comportements ». n°28. [Accessible en ligne à : http://neur-one.fr/la%20m%E9moireemotion.pdf]. Consulté en mars 2010.

Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un *Carnet de suivi* comme objet de médiation

Résumé
Cette étude porte sur la manière dont un *Carnet de suivi* met en forme (in-forme) les points de vue déclarés des apprenants en tant que document formatif auprès d'adultes en reprise d'études. Le contexte de départ de l'étude est le constat d'un certain désintérêt apparent des apprenants lorsqu'il s'agit de travailler en auto-formation dans un Centre de ressources. Ce constat peut s'expliquer, en grande partie, par le fait que beaucoup d'apprenants peinent à communiquer leurs besoins et leurs difficultés de manière formative et pratique, entravant ainsi la création de sens accordée aux activités possibles dans un Centre de Ressources. Ainsi, le *Carnet de suivi* a été conçu pour que les adultes le complètent à chaque fin de séance de travail en relatant aussi bien leurs activités que leurs ressentis. L'enjeu était de voir si le *Carnet* comme document en construction peut faire émerger un « dialogue pédagogique » qui conduit l'adulte à devenir davantage acteur et co-auteur de son parcours formatif.
Afin que le *Carnet* puisse participer pleinement au processus de médiation pédagogique, il est avancé comme postulat que sa mise en document est constituée de quatre niveaux « informationnels » reliés. Le premier niveau concerne la fonction *primaire*, dans laquelle l'apprenant est acteur-lecteur, c'est-à-dire qu'il prend connaissance du cadre du *Carnet* (ce sont les consignes de travail). La deuxième fonction, appelée *secondaire*, place l'adulte dans une posture d'acteur-documentaliste car il cherche et sélectionne lui-même la ressource à laquelle il va avoir recours pour remédier à ses lacunes. Quant à la fonction *tertiaire*, elle permet à l'apprenant de devenir acteur-scripteur au sens où celui-ci a pour objectif de rédiger une synthèse de son travail. Enfin la fonction *quaternaire* conduit l'adulte, en tant que acteur-coauteur, à prendre un recul réflexif sur ses choix à travers la médiation du *Carnet*, afin de décider de l'opportunité de réaliser d'autres activités, ou pas.
L'approche axiomatico-inductive de l'étude a présidé à la méthode de recherche et à l'interprétation des données portant sur une étude de cas de cinq apprenants. Pour ce faire, les différents types de recueils de données (entretiens oraux et méthodes projectives) ont permis d'éclairer le regard que les apprenants portent sur le *Carnet* inscrit dans un processus communicationnel pour réaliser leurs projets de formation. Cela a permis d'identifier les apports et les limites du *Carnet de suivi*, sous sa forme papier, mais également si le processus formatif voulu, centré sur la médiation de la Zone Proximale de Développement, a renforcé la documentarisation du *Carnet*.
Mots clés : Documentarisation, médiation, informationnel, dispositif, document, sens.

Abstract
The documentarisation process for and by adults in continuing education: the use of a learner's logbook to facilitate mediation.
This study focuses on how adults returning to education (Returnees) use a learner's logbook as a formative document to "structure" (in-form) self-reported views of the learning process. The study is grounded on the observation that many learners seem indifferent to self-study activities in the multi-media resource centre of their adult education college. This is largely because Returnees find it difficult to communicate their needs and difficulties in a formative and practical way and so cannot make sense of proposed learning activities in the resource centre. With this in mind the logbook was designed to allow learners to note down the activities they did and how they felt about what was done during each work session in the Centre. The challenge was to transform the logbook into a formative document that encourages a "pedagogical dialogue" for learners to become more accomplished actors and co-authors of their choices.
To do this, the study postulates that the implementation of the logbook consists of four connected "informational" levels. The first level is its *primary function* where the adult is an actor-reader who frames the activities expected of a learner, for example, in understanding instructions of what to do and where to find resources. The second level, called the *secondary function*, places the learner in a position of an actor-librarian who is led to look for and choose resources to solve identified problems. At the third level, the *tertiary function*, the learner becomes an actor-writer in the sense that the adult writes up the work done. Finally, with the *quaternary function*, as an actor-coauthor the learner take a step back on the choices made through the reflective process of the logbook and decides the need for further actions, or not.
In order to grasp the documentarisation process of the logbook, an axiomatic-inductive approach was used in examining five case studies of adult learners. The approach involved a triangulation of different types of data, such as face-to-face interviews and projective writing activities, as ways to understand how learners perceive the logbook within a communicational process that seeks to accomplish given learning objectives. The examination of the data identified the assets and the liabilities of the logbook not only in its paper-based format but also whether the desired learning process, based on a Proximal Development Zone approach, reinforced the documentarisation of the logbook in a formative way.
Key Words : Documentarisation, mediation, informational, learning framework, document, sense-making.

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication
Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Le Mont Houy
59313 Valenciennes CEDEX 9

Bibliothèque Universitaire de Valenciennes
00900677

UVHC

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Laboratoire des Sciences de la Communication

Numéro d'ordre : 10 - 27

Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un *Carnet de suivi* comme objet de médiation

Corinne DORNIER

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie LELEU-MERVIEL et soutenue publiquement le 16 juillet 2010.

Tome 2 : les annexes

Membres du jury :

YVES JEANNERET, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Paris 4 Sorbonne.
MICHEL LABOUR, Maitre de Conférences en Sciences de l'Education, Co-directeur de thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis
SYLVIE LELEU-MERVIEL Directrice de thèse, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis.
DIDIER PAQUELIN, Maitre de Conférences, HDR en Sciences de l'information et de la Communication, Université de Bordeaux.
MANUEL ZACKLAD, Professeur Titulaire de la Chaire, « Expressions et Cultures au Travail » du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Laboratoire des Sciences de la Communication

Numéro d'ordre : 10 - 27

Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un *Carnet de suivi* comme objet de médiation

Corinne DORNIER

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie LELEU-MERVIEL et soutenue publiquement le 16 juillet 2010.

Tome 2 : les annexes

Membres du jury :

YVES JEANNERET, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Paris 4 Sorbonne.
MICHEL LABOUR, Maitre de Conférences en Sciences de l'Education, Co-directeur de thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis
SYLVIE LELEU-MERVIEL Directrice de thèse, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Valenciennes et du Hainaut – Cambrésis.
DIDIER PAQUELIN, Maitre de Conférences, HDR en Sciences de l'information et de la Communication, Université de Bordeaux.
MANUEL ZACKLAD, Professeur Titulaire de la Chaire, « Expressions et Cultures au Travail » du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

Index des annexes

Annexe 1 : Le nombre d'apprenants reçus à l'APP* de Calais	P4
Annexe 2 : Le taux de chômage par région	P5
Annexe 3 : Le DIF (Droit Individuel à la Formation)	P6-7
Annexe 4 : Le module du CNED : présence pour démarrer	P8-11
Annexe 5 : L'organigramme de l'équipe pédagogique et administrative de l'APP*	P12
Annexe 6 : Les principaux prescripteurs de l'APP*	P13
Annexe 7 : La présentation du GRETA des Terres d'Opale	P14-15
Annexe 8 : La présentation de l'APP* de Calais	P16
Annexe 9 : La fiche de prescription	P17
Annexe 10 : Les compétences clés	P18
Annexe 11 : Le B2i	P19-22
Annexe 12 : Le bilan de compétences	P23-24
Annexe 13 : Le texte sur l'éducation et la formation tout au long de la vie	P25-30
Annexe 14 : Le TCF (Test de Connaissances du Français)	P31-32
Annexe 15 : Le parcours de formation	P33-34
Annexe 16 : Le modèle d'Engeström	P35
Annexe 17 : Le carnet de bord de Pôle Emploi	P36-37
Annexe 18 : La page de garde du *Carnet de suivi*	P38
Annexe 19 : La fiche de restitution	P39-42
Annexe 20 : Le contrat pédagogique	P43-44
Annexe 21 : Le règlement intérieur	P45-46
Annexe 22 : Des captures d'écran du logiciel *DIALANG*	P47
Annexe 23 : La première fiche de suivi	P48
Annexe 24 : La seconde fiche de suivi	P49
Annexe 25 : Les étapes d'une maison en construction	P50
Annexe 26 : Les fiches de consentement des cinq apprenants audités	P51-55
Annexe 27 : Les cinq fiches de restitution des apprenants audités	P56-65
Annexe 28 : Les résultats du test *via DIALANG*	P66-70

Annexe 29 : Le portrait chinois : les commentaires des cinq apprenants sur le *Carnet de suivi* P71-75

Annexe 30 : Le protocole d'entretien de la grille du Répertoire des Construits Personnels de Kelly P76-84

Annexe 31 : Les grilles du répertoire des construits personnels des apprenants P85-87

Annexe 32 : Le texte de Paolo Freire : « Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté » P88

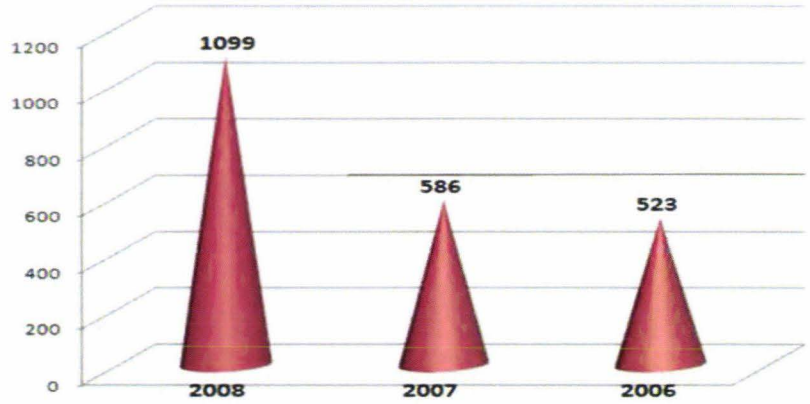
Annexe 33 : Les histoires personnelles et le parcours de vie des cinq apprenants *via* le portrait chinois P89-101

Annexe 34 : Les fiches de suivi du *Carnet de suivi* des cinq apprenants P102-134

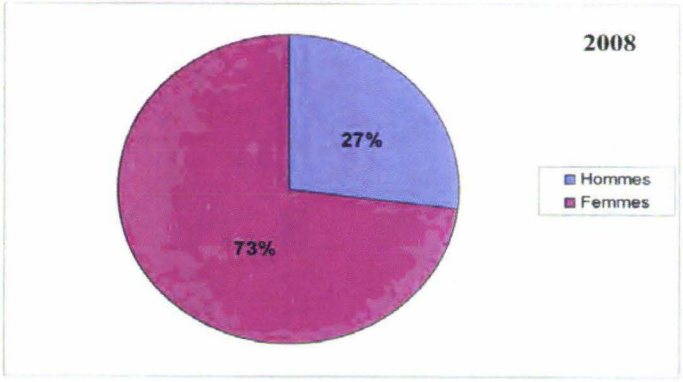
Annexe 35 : Les entretiens semi-directifs de la grille triadique P135-148

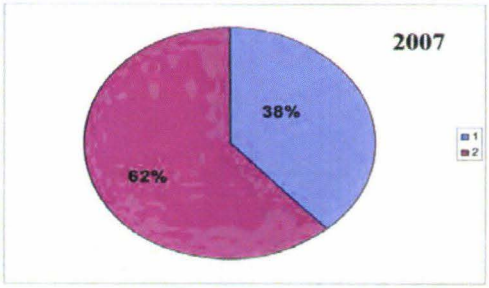
Annexe 36 : Bilan de l'APP* : la fréquentation des apprenants au Centre de ressources P149

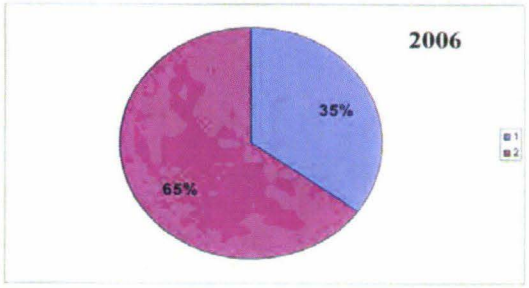
Annexe 1 : Le nombre d'apprenants reçus à l'APP* de Calais



REPARTITION PAR SEXE







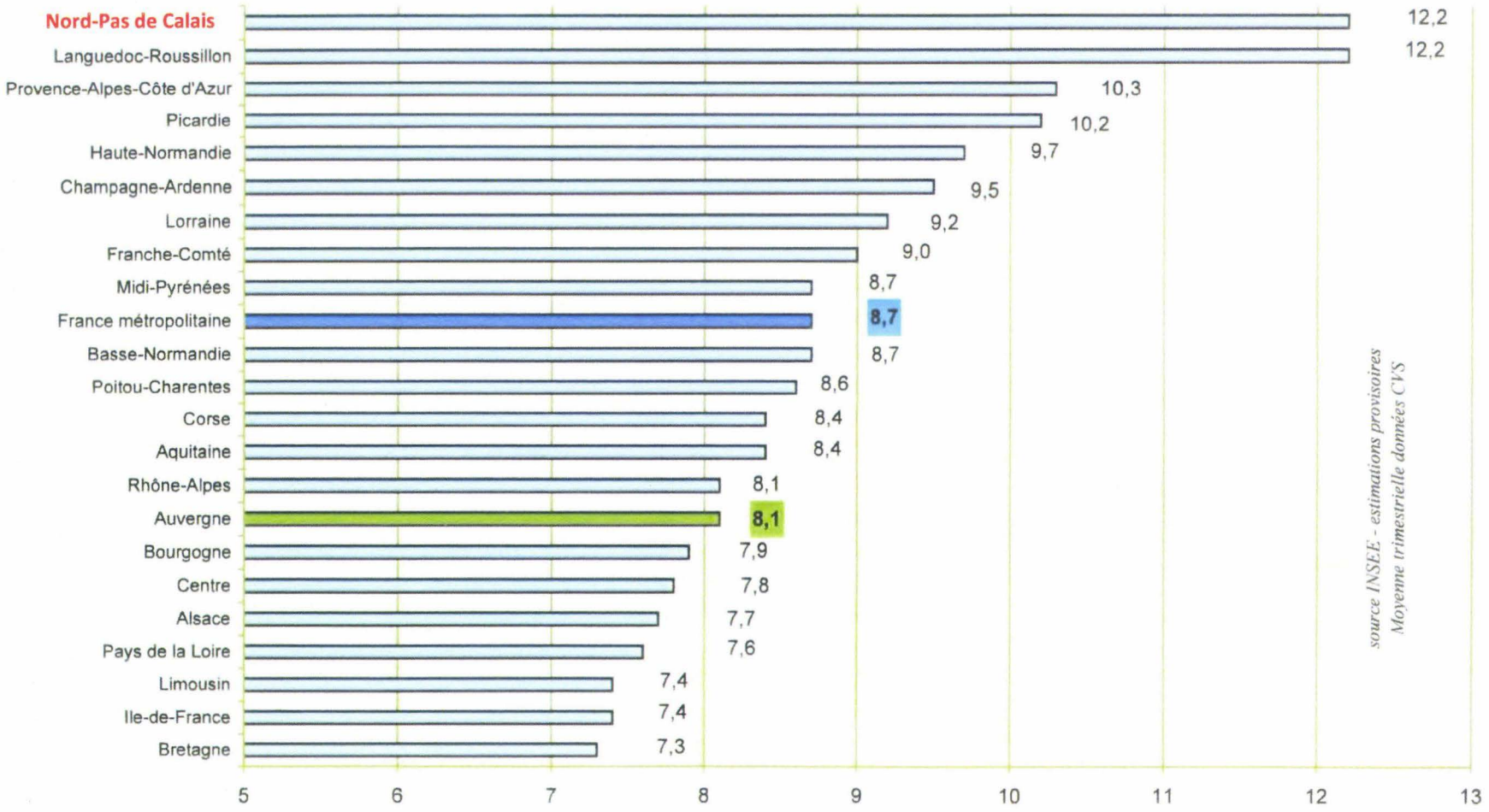
2008	Hommes	Femmes	Total
Nombre de stagiaires	302	797	1099
Pourcentage	27%	73%	100%

2007	Hommes	Femmes	Total
Nombre de stagiaires	223	363	586
Pourcentage	38%	62%	100%

2006	Hommes	Femmes	Total
Nombre de stagiaires	218	405	623
Pourcentage	35%	65%	100%

direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle Auvergne - sepes

TAUX DE CHOMAGE LOCALISES AU 1er TRIMESTRE 2009 . FRANCE - REGIONS



Annexe 2 : Le taux de chômage par région

Annexe 3 : Le DIF (Droit Individuel à la Formation)

Le Droit Individuel à la Formation

Le DIF est un droit à la formation qui permet à tous les salariés d'accéder à des actions de formation tout au long de leur vie professionnelle.
L'accès au DIF repose sur l'initiative du salarié qui entreprend cette démarche avec l'accord de son employeur sur le choix de la formation envisagée.
Le DIF est une modalité d'accès à la formation distincte du plan de formation de l'entreprise et du Congé Individuel de Formation.

Les bénéficiaires

- Tout salarié en CDI ayant au moins un an d'ancienneté dans l'entreprise.
- Tout salarié en CDD peut bénéficier du DIF au prorata temporis, à l'issue d'un délai de 4 mois consécutifs ou non en CDD au cours des 12 derniers mois.

La durée du DIF

- Le salarié s'ouvre le droit chaque année à un DIF de 20 heures (sauf dispositions particulières ou accord collectif interprofessionnel, de branche ou d'entreprise prévoyant une durée supérieure)
- La durée du droit est calculée au prorata du temps de travail.
- Les droits acquis annuellement peuvent être cumulés sur 6 ans. Au terme de cette période et à défaut de son utilisation, le DIF reste plafonné à 120 heures.

La mise en œuvre

Chaque salarié est informé annuellement du total des droits acquis au titre du DIF.
La mise en œuvre du DIF se fait à l'initiative du salarié en accord avec son employeur.
Le choix de l'action de formation envisagée est arrêté par écrit.

L'employeur a 30 jours pour notifier sa réponse, l'absence de réponse vaut acceptation du choix de l'action de formation.
Quand durant deux exercices civils consécutifs, le salarié et l'employeur sont en désaccord sur le choix de l'action au titre du Droit Individuel de Formation, l'OPACIF assure la prise en charge financière de l'action de formation dans le cadre du Congé Individuel de Formation (sous réserve que cette action corresponde à ses priorités).

La formation

Les actions de formation éligibles au titre du DIF sont définies par accord collectif.
Il peut s'agir :
- d'une action de promotion ;
- d'une action d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances ;
- d'une action de formation en vue d'obtenir un diplôme, un titre ou une qualification reconnue.

Le DIF est un accès supplémentaire à une démarche de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ou à un bilan de compétences.

Le déroulement du DIF

Il se déroule en dehors du temps de travail. Cependant une convention ou un accord collectif de branche ou d'entreprise peut prévoir que le DIF s'exerce en partie pendant le temps de travail.

La rémunération

Elle est maintenue quand la formation se déroule sur le temps de travail.
Le salarié bénéficie du versement par l'employeur d'une allocation de formation égale à 50% de la rémunération nette si la formation se déroule en dehors du temps de travail.

Annexe 4 : Le module du CNED : présence pour démarrer

ACCOMPAGNEMENT VERT

Convention « Accompagnement en présence »
Annexe 2

Cahier des charges applicable à compter du 1er février 2005

Accompagnement en présence pour la prise en main d'une formation à distance

1. Cadre général

Le présent cahier des charges intègre les données recueillies par le Cned après quatre années d'expérience de l'accompagnement d'une formation à distance, dans plus de 500 sites, ainsi que les résultats d'une enquête qualitative opérée sur un échantillon d'inscrits dans deux régions métropolitaines en 2002-2003, visant à retracer les manières de former avec l'aide d'un accompagnement en présence pour la prise en main d'une formation à distance.

Contexte

Le présent cahier des charges complète la convention signée entre le site d'accueil et le Cned et précise les modalités de mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé.

Le Cned a pour mission de dispenser un enseignement et des formations à distance dans le cadre de la formation initiale, de la formation continue et tout au long de la vie, en faisant appel non seulement à l'envoi de cours sur support papier mais aussi aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

Afin d'améliorer l'efficacité du parcours de formation de ses inscrits, le Cned propose, outre des services distants, des prestations d'accompagnement en présence.

L'accompagnement personnalisé d'une formation à distance constitue l'une des formes d'accompagnement en présence proposée par le Cned.

Cette prestation est destinée à tous les inscrits de plus de 16 ans. Elle est soit incluse dans la formation, soit librement achetée par l'inscrit en sus du coût de la formation à distance proprement dite. Elle est d'une durée de 6 heures.

Beaucoup d'adultes inscrits aux formations dispensées par le Cned ont bénéficié d'une socialisation scolaire, soit ancienne soit partielle. On observe que ces inscrits ne savent pas toujours organiser leur formation ni s'organiser en fonction de leurs contraintes propres. Ce qui se traduit, notamment par un taux élevé d'abandons en cours de formation. L'accompagnement préconisé devrait aider l'inscrit dans sa démarche d'apprentissage en autonomie, afin d'optimiser son investissement formatif.

De plus, au terme de différentes études et enquêtes, le Cned a été amené à constater que certains profils d'inscrits, quel que soit leur niveau scolaire, éprouvaient des difficultés devant la modalité de la distance, entraînant un besoin d'aide dans l'organisation du travail à distance, et la nécessité de rompre un isolement souvent démotivant.

CNED

Objectifs

La prestation a pour objectif essentiel de permettre à l'inscrit d'acquérir ou de développer son autonomie et les capacités qui pourraient lui manquer pour travailler efficacement à distance :

- s'informer et se documenter (ressources documentaires, informations utiles intéressant sa formation) ;
- organiser son temps ;
- organiser son espace de travail ;
- travailler avec méthode ;
- évaluer sa progression pour prendre à temps les mesures qui s'imposent.

En aucun cas cette prestation ne vise à satisfaire des besoins de nature disciplinaire (renforcement ou complément sur un point thématique non compris ou non maîtrisé par l'inscrit). Néanmoins, des manques disciplinaires **ponctuels** peuvent se faire jour chez tel ou tel inscrit, lacunes qui handicapent une compréhension et une assimilation efficace d'un module ou d'un chapitre constitutif de la formation à distance. Dans ce cas la prestation peut permettre d'apporter, sous la forme d'un « coup de pouce », une explication qui ferait défaut.

2. Caractéristiques du public

Le public concerné par cette prestation est constitué d'inscrits au Cned, de plus de 16 ans qui suivent une formation dans le cadre de la formation professionnelle continue ou à titre personnel. Ces inscrits se trouvent soit en poursuite, soit en reprise d'études. Ils peuvent être en recherche d'emploi, en activité professionnelle, étudiants ou inactifs (retraités, femmes au foyer..).

Pour suivre son accompagnement personnalisé, l'inscrit peut avoir à se déplacer, parfois de très loin.

3. Modalités organisationnelles

La mise en œuvre de la prestation doit prendre en compte quatre facteurs objectifs :

- La durée de la prestation d'accompagnement en présence proprement dite : soit six heures. La mise en œuvre proprement dite est laissée au libre choix du site d'accueil et de l'inscrit (rythme des séances, durée de chacune d'entre elles, place des séances dans la durée de la formation à distance) ;
- La durée de la formation à distance suivie par l'inscrit : celle-ci pouvant représenter 700 heures voire davantage ;
- La mobilité de l'inscrit et le temps ou la distance nécessaires pour rejoindre le site. C'est pourquoi la prestation doit pouvoir être assurée, le cas échéant, de manière à occasionner un minimum de déplacements.
- Le fait que l'inscrit peut acheter sa prestation, donc la démarrer, à tout moment pendant la durée de sa formation à distance.

4. Modalités pédagogiques

Cet accompagnement repose sur la mise en œuvre par le site de tout ou partie des activités susceptibles de répondre aux besoins de l'inscrit et adaptées aux possibilités du site.

Prise de contact

- Une première prise de contact peut être effectuée par l'inscrit **avant de confirmer son inscription** sur le site. Cette prise de contact est recommandée afin que l'inscrit ait une vision claire de l'accompagnement dont il pourra bénéficier dans le site d'accueil. Le site est donc invité à répondre aux questions de l'inscrit concernant :
  - Les horaires d'ouverture ;
  - Le type et le niveau des ressources documentaires disponibles ;
  - Le nombre d'inscrits du Cned fréquentant habituellement le site.

  A cette occasion, le site d'accueil peut expliciter les objectifs de l'accompagnement vert pour éviter tout malentendu (notamment celui d'une dérive de type disciplinaire).

- Une fois la fiche d'inscription reçue par le site d'accueil (calendrier – fiche d'émargement), la relance de l'inscrit (courrier, téléphone) peut s'imposer pour l'inciter à démarrer sa prestation . Cette démarche est toutefois laissée à l'appréciation du site.

Accueil

- Cet accueil doit comporter un premier entretien face à face entre l'inscrit et le formateur (ou le coordonnateur) du site qui permettra, notamment, de faire expliciter la demande de l'inscrit et d'évaluer ses besoins réels pour prendre efficacement en main sa formation à distance ;

- A la fin de cette phase d'accueil, l'inscrit et le site doivent être en mesure, si cela n'a pas déjà été fait lors de la prise de contact, de mettre au point en commun un calendrier des rencontres ultérieures ;

Suivi

En fonction des besoins et du niveau de l'inscrit, le site pourra offrir, selon ses possibilités, une palette d'activités à mettre en œuvre individuellement ou collectivement :

- Aider l'inscrit à classer les documents qu'il a reçus du Cned ;

- Aider l'inscrit à organiser son temps : aide à l'élaboration d'un planning, d'un tableau de bord, conseils pour l'organisation du travail en intégrant les contraintes personnelles et professionnelles de l'inscrit ;

- Aider l'inscrit à travailler avec méthode pour étudier un cours, pour réaliser un devoir, pour intégrer des corrections, pour faire des bilans intermédiaires qui permettront de vérifier les points forts et les points faibles sur lesquels il reste encore à progresser et donner des conseils sur les mesures correctives éventuelles ;

- Favoriser les interactions entre apprenants :
  - Organisation de séances collectives sur les points cités ci-dessus ;
  - Aménagement de rencontres entre inscrits à une formation à distance, constitution de sous-groupe de travail autonomes ;

- En fonction de l'espace disponible dans le site, mettre à disposition des inscrits un espace de travail pour réaliser des devoirs en temps limité (entraînement aux épreuves écrites de l'examen par exemple) ;

- Offrir l'accès et aider l'inscrit à se repérer dans un lieu ressource du type centre documentaire, accès Internet, plate-forme d'auto formation, plate-forme multimédia...

Démarche préconisée

L'acquisition de l'autonomie par l'apprenant étant l'objectif de la prestation, les formateurs auront à cœur d'amener les inscrits du Cned à découvrir, par le questionnement et la prise de conscience, leurs propres modes d'apprentissage et leurs logiques de classement, d'organisation, les méthodes de travail et de recherche documentaire les plus efficientes au regard de leurs capacités et de leurs contraintes personnelles.

5. Recommandations

Dans son déroulement la prestation doit éviter un certain nombre d'écueils parmi lesquels on peut citer :

- la prise en charge totale par le site d'accueil de l'inscrit et des difficultés qu'il rencontre, ce qui ne peut que contrarier la construction de l'apprentissage en autonomie ;
- le renforcement exclusivement disciplinaire ou la formation complémentaire aux cours du Cned, ce qui relève d'un autre type de prestation ;
- la simple mise à disposition de l'inscrit par le site d'accueil d'un espace qui livre l'inscrit à lui-même et, ce faisant, fait l'impasse sur les difficultés réelles qu'il peut rencontrer.

6. Caractéristiques du site d'accueil

Le site d'accueil doit être en mesure de développer auprès des inscrits du Cned une pédagogie personnalisée se définissant par un soutien pédagogique permettant d'une part de déterminer avec chacun des inscrits des objectifs à atteindre et la construction d'un programme de travail au regard de ces objectifs et, d'autre part, de fournir à l'inscrit un appui méthodologique (qui pourra être individuel ou collectif) sur la manière d'organiser son travail personnel, de structurer ses connaissances et de savoir tirer parti des ressources offertes : documentaires ou autres.

Les formateurs en charge de l'accueil et du suivi des inscrits du Cned devront, en conséquence, être rompus aux techniques de l'individualisation. Cette exigence est déterminante dans l'efficacité et la réussite de la prestation. Une fois la prestation démarrée, il est préférable que ce soit toujours le même intervenant qui soit l'interlocuteur de l'inscrit.

Le

Pour le Cned

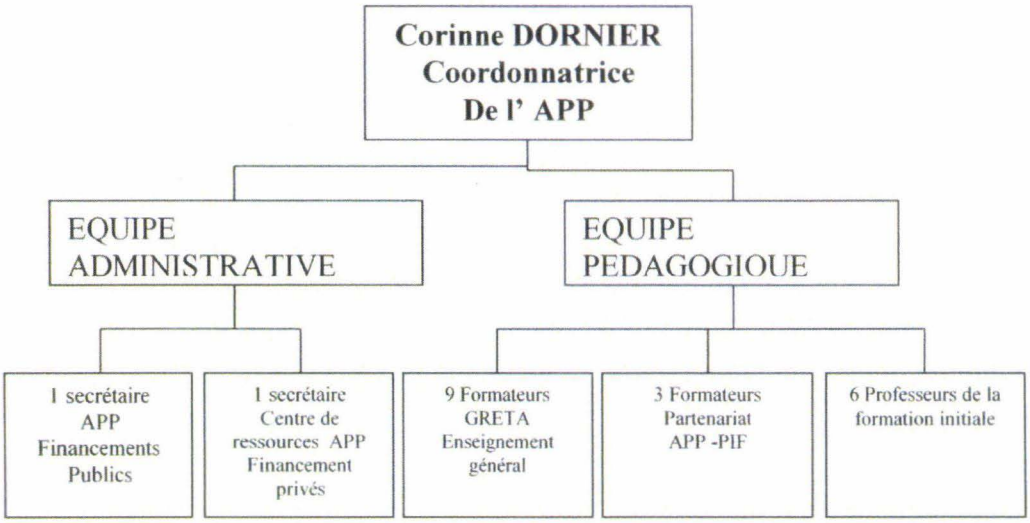
Pour .....

Christophe BERNARD
Secrétaire général

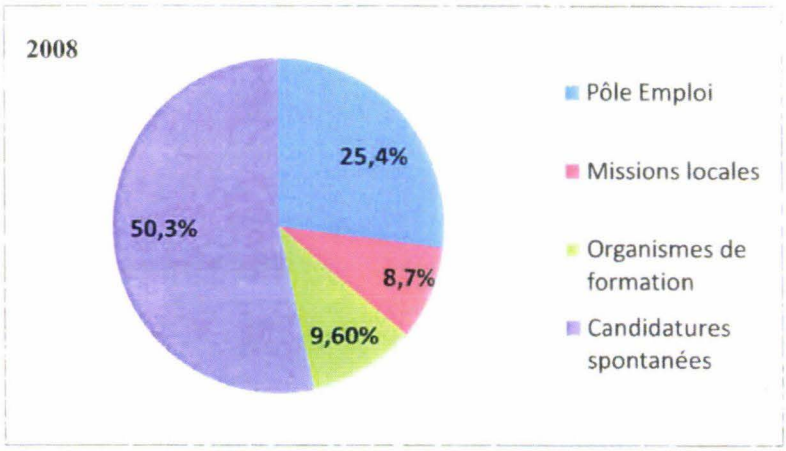
.....
Le Coordonnateur

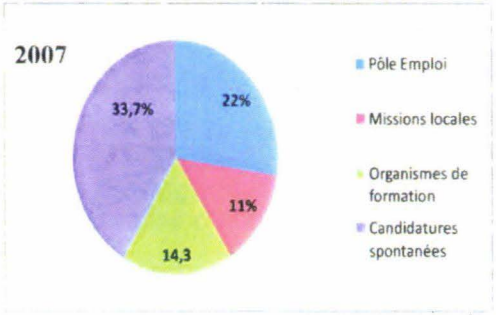
Annexe 5 : L'organigramme de l'équipe pédagogique et administrative de l'APP* de Calais

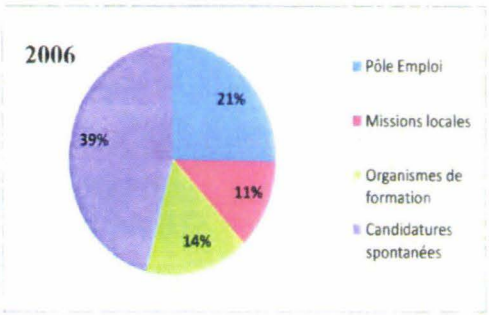
Organigramme de l'A.P.P



Annexe 6 : Les principaux prescripteurs de l'APP*







2008

	Pôle Emploi	Missions locales	Organismes de formation	Candidatures spontanées
Nombre de stagiaires	**234**	**80**	**89**	**463**
Pourcentage	**25,40%**	**8,70%**	**9,60%**	**50,30%**

2007

	Pôle Emploi	Missions locales	Organismes de formation	Candidatures spontanées
Nombre de stagiaires	**131**	**65**	**84**	**198**
Pourcentage	**22,00%**	**11,00%**	**14,30%**	**33,70%**

2006

	Pôle Emploi	Missions locales	Organismes de formation	Candidatures spontanées
Nombre de stagiaires	**135**	**68**	**87**	**244**
Pourcentage	**21,00%**	**11,00%**	**14,00%**	**39,00%**

Annexe 7 : La présentation du GRETA des Terres d'Opale

RESEAU D'ETABLISSEMENTS ET DE CENTRES DE FORMATION DU GRETA DES TERRES D'OPALE

51 établissements de l'éducation nationale :

- 9 lycées
- 7 lycées professionnels
- 2 établissements régionaux d'enseignement Adapté
- 33 collèges dont 15 SEGPA (section d'enseignement général et professionnel par alternance).

Des dispositifs permanents accueil information bilan orientation :

- 2 Centres d'Accueil Permanent de l'Education Nationale (C.A.P.E.N) sur 4 sites (Calais, Boulogne, Etaples, Berck)
- 2 Centres Bilan de l'Education Nationale (C.B.E.N) sur Calais et Boulogne

Des centres de formation générale :

- 3 Ateliers Pédagogiques Personnalisés (A.P.P) sur 5 sites (Calais, Boulogne, Etaples, Berck, Montreuil)
- 1 Centre de Formation Générale Individualisée (C.F.G.I)
- 3 Centres Illettrisme dit « SABA » (Savoirs de Base) fonctionnant dans le cadre du Dispositif Permanent de Maîtrise des Savoirs de Base (D.P.M.S.B. à Calais, Boulogne et Berck)
- 1 Centre de Langues sur 2 sites (Calais et Boulogne)

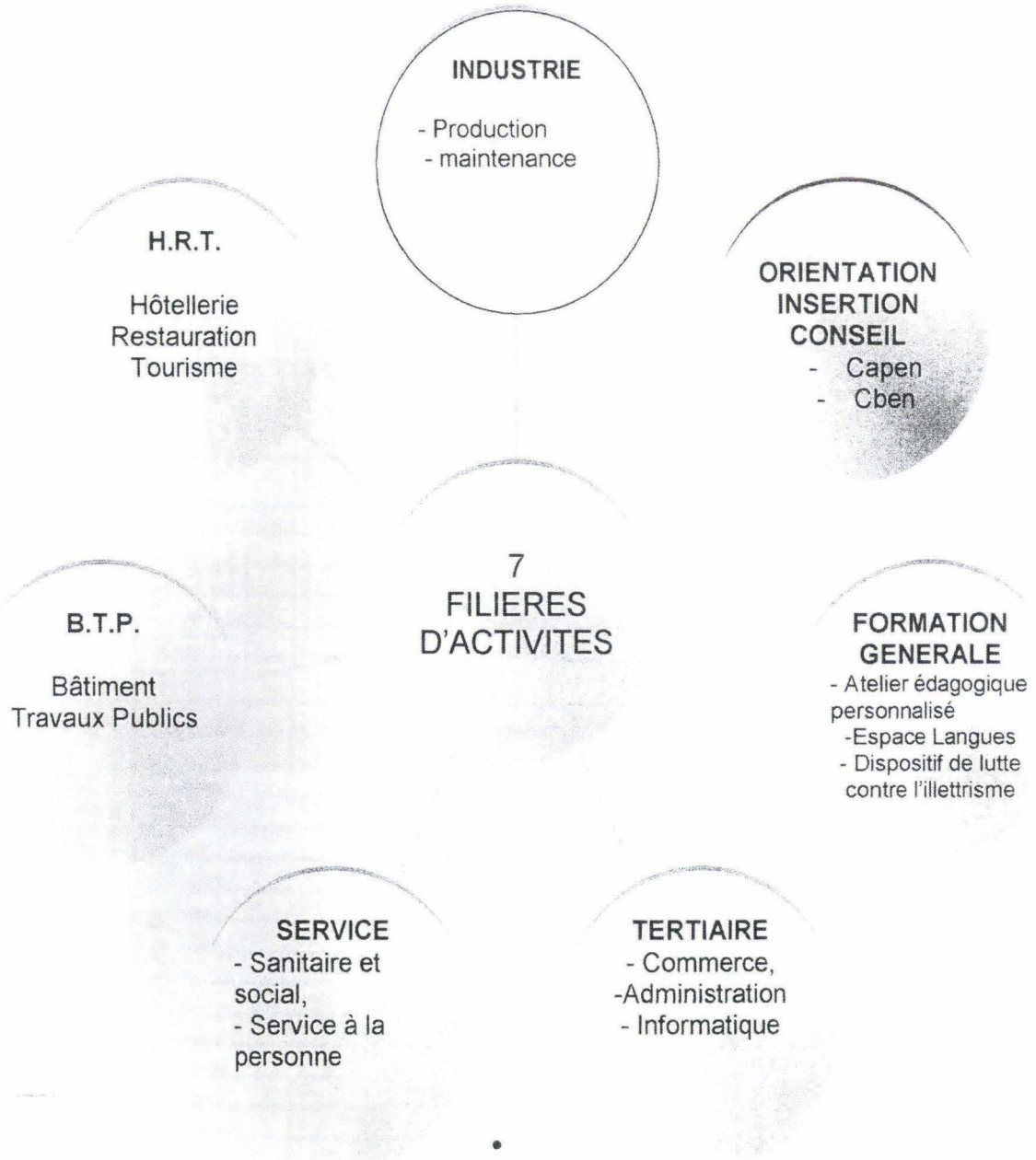
Des centres spécialisés :

- 1 Centre d'Etude et de réalisation des Formations de la confection (CERF Confection à Calais))
- 1 Centre de la Chimie à Calais
- 1 Centre d'Etude et de Réalisation des Formations du Bâtiment et des Travaux Publics (CERF BTP à Calais)
- 1 Centre de l'industrie (Calais)
- 2 Centres permanents tertiaire-bureautique (Boulogne et Calais)
- 3 Centres Hôtellerie et restauration (Boulogne, Calais et Le Touquet)

Partenaires associés :

- 3 C.I.O.
- 1 Centre de validation

PRESENTATION DES FILIERES DU GRETA des TERRES D'OPALE



Annexe 8 : La présentation de l'APP* de Calais

PRESENTATION DE L'A.P.P DE CALAIS

L' **A.P.P** est un espace de formation qui permet aux stagiaires de progresser tant sur le plan personnel que sur le plan des connaissances générales ou tertiaires dans l'attente d'une formation qualifiante, en vue de se préparer à un concours ou de repasser un examen.
Cette formation de courte durée (50 heures à 300 heures) est basée sur une démarche volontaire qui s'appuie principalement sur l'auto formation à partir de ressources mises à disposition avec le soutien personnalisé des formateurs.

LES MODES DE TRAVAIL

1. **Auto-formation assistée**

   Regroupements en atelier avec les formateurs par matières :
   Chaque stagiaire travaille individuellement avec l'aide du formateur.
   Le plan de formation tient compte du niveau et de l'objectif.

2. **Auto-formation**

   Travail personnel au Centre de Ressources à partir des outils pédagogiques : livres, logiciels, fiches de travail, ressources en ligne avec l'aide permanente d'un formateur pour un soutien méthodologique.

3. **Regroupement thématique**

   Avec les formateurs, avec des objectifs ciblés :
   Ex : concours C , B , préparation de la partie Enseignement général d'un examen.

L'A.P.P. S'ENGAGE A REALISER UN SERVICE « FORMATION SUR MESURE »
pour cela ***l'Équipe pédagogique*** :

- Vous aide à élaborer votre projet de formation :
- Met en œuvre une démarche fondée sur le mode pédagogique de l'auto formation accompagnée. Vous disposez d'une fiche de prescription à retirer à l'accueil. Celle-ci vous permettra d'être guidée dans votre parcours au centre de ressources.
- Suit et accompagne votre parcours. Un référent suit particulièrement votre parcours pédagogique. C'est votre interlocuteur privilégié. Si vous voulez faire le point sur votre apprentissage ou si vous éprouvez une difficulté particulière, n'hésitez pas à lui en parler.
- Vous explique les modalités d'aménagement et de modification de votre itinéraire et les conditions de renégociation ou de prolongation de votre contrat pédagogique.

Annexe 9 : La fiche de prescription

VOTRE PARCOURS AU CENTRE DE RESSOURCES

NOM DU PRESCRIPTEUR : .....**Date :** .....

NOM DU STAGIAIRE : .....

OBJECTIF DE LA FORMATION : .....

PRESCRIPTION DU FORMATEUR :

- .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Signature du prescripteur

PLAGES HORAIRES RETENUES :

- **LUNDI** de h à h / de h à h.
- **MARDI** de h à h / de h à h.
- **MERCREDI** de h à h
- **JEUDI** de h à h / de h à h.
- **VENDREDI** de h à h / de h à h.

À partir du : .....

L'Animatrice du centre de Ressources

OBSERVATIONS :

.....

.....

.....

.....

nb : les fiches de liaison seront insérées dans votre livret stagiaire à la fin de votre formation. Les réclamer auprès de l'animatrice du Centre de Ressources.

C:\Mes documents\ANNEF\centre de ressources\votre parcours au centre de ressources bis.DOC/08/09/05

Annexe 10 : Les compétences clés

Le présent cadre définit huit compétences clés et décrit les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles. Ces compétences clés sont :

- la **communication dans la langue maternelle** qui est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ;
- la **communication en langues étrangères** qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;
- la **compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies**. La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le raisonnement, l'activité et le savoir. Les compétences de base en sciences et technologies renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen ;
- la **compétence numérique** qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC) ;
- **apprendre à apprendre** liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres ;
- les **compétences sociales et civiques**. La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique ;
- l'**esprit d'initiative et d'entreprise** qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance ;
- la **sensibilité et l'expression culturelles** qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

Ces compétences clés sont interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments.

Annexe 11 : Le B2i

B2i Brevet informatique et internet

collège

Feuille de position B2i

Brevet Informatique et Internet - Collège

Référence : arrêté du 14-06-2006, JO du 27-06-2006
(B.O. n° 29 du 20 juillet 2006)

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Établissement :

Je détiens le B2i collège ☒

Cachet de l'établissement

ministère éducation nationale

1 – S'approprier un environnement informatique de travail	**Je pense avoir atteint cette compétence** (cocher la case)	*Compétence attestée par le formateur*
1.1) Je sais m'identifier sur un réseau ou un site et mettre fin à cette identification.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
1.2) Je sais accéder aux logiciels et aux documents disponibles à partir de mon espace de travail.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
1.3) Je sais organiser mes espaces de stockage.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
1.4) Je sais lire les propriétés d'un fichier : nom, format, taille, dates de création et de dernière modification.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
1.5) Je sais paramétrer l'impression (prévisualisation, quantité, partie de documents...).	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
1.6) Je sais faire un autre choix que celui proposé par défaut (lieu d'enregistrement, format, imprimante...).	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
2 - Adopter une attitude responsable		
2.1) Je connais les droits et devoirs indiqués dans la charte d'usage des TIC et la procédure d'alerte de mon établissement.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
2.2) Je protège ma vie privée sur internet en faisant attention aux renseignements me concernant.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
2.3) Lorsque j'utilise ou transmets des documents, je vérifie que j'en ai le droit.	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
2.4) Je m'interroge sur les résultats des traitements informatiques (calcul, représentation graphique, correcteur...).	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
2.5) J'applique des règles de prudence contre les risques de malveillance (virus, spam...).	☒	*Date :* 08/04/09 *Nom:* *Signature :*
2.6) Je sécurise mes données (gestion des mots de passe, fermeture de session, sauvegarde).	☐	*Date :* *Nom:* *Signature :*
2.7) Je mets mes compétences informatiques au service d'une production collective.	☐	*Date :* *Nom:* *Signature :*

3 – Créer, produire, traiter, exploiter des données	**Je pense avoir atteint cette compétence** (cocher la case)	*Compétence attestée par le formateur*
3.1) Je sais modifier la mise en forme des caractères et des paragraphes, paginer automatiquement.	☒	*Date :* 13/02/09 *Nom:* *Signature :*
3.2) Je sais utiliser l'outil de recherche et de remplacement dans un document.	☒	*Date :* 13/02/09 *Nom:* *Signature :*
3.3) Je sais regrouper dans un même document plusieurs éléments (texte, image, tableau, son, graphique, vidéo...).	☒	*Date :* 20/02/09 *Nom:* *Signature :*
3.4) Je sais créer, modifier une feuille de calcul, insérer une formule.	☒	*Date :* 20/02/09 *Nom:* *Signature :*
3.5) Je sais réaliser un graphique de type donné.	☒	*Date :* 20/02/09 *Nom:* *Signature :*
3.6) Je sais utiliser un outil de simulation (ou de modélisation) en étant conscient de ses limites.	☐	*Date :* *Nom:* *Signature :*
3.7) Je sais traiter un fichier image ou son à l'aide d'un logiciel dédié notamment pour modifier ses propriétés élémentaires.	☒	*Date :* 20/02/09 *Nom:* *Signature :*
4 – S'informer, se documenter		
4.1) Je sais utiliser les fonctions principales d'un logiciel de navigation sur le web (paramétrage, gestion des favoris, gestion des affichages et de l'impression).	☒	*Date :* 30/01/09 *Nom:* *Signature :*
4.2) je sais utiliser les fonctions principales d'un outil de recherche sur le web (moteur de recherche, annuaire...).	☒	*Date :* 06/02/09 *Nom:* *Signature :*
4.3) Je sais relever des éléments me permettant de connaître l'origine de l'information (auteur, date, source...).	☒	*Date :* 06/02/09 *Nom:* *Signature :*
4.4) Je sais sélectionner des résultats lors d'une recherche (et donner des arguments permettant de justifier mon choix).	☒	*Date :* 06/02/09 *Nom:* *Signature :*

5 – Communiquer, échanger	Je pense avoir atteint cette compétence (cocher la case)	*Compétence attestée par le formateur*
5.1) Lorsque j'envoie ou je publie des informations, je réfléchis aux lecteurs possibles en fonction de l'outil utilisé.	☒	*Date :* 30/01/09 *Nom:* *Signature :*
5.2) Je sais ouvrir et enregistrer un fichier joint à un message ou à une publication.	☒	*Date :* 30/01/09 *Nom:* *Signature :*
5.3) Je sais envoyer ou publier un message avec un fichier joint.	☒	*Date :* 30/01/09 *Nom:* *Signature :*
5.4) Je sais utiliser un carnet d'adresses ou un annuaire pour choisir un destinataire.	☒	*Date :* 30/01/09 *Nom:* *Signature :*

Avec les formateurs, notez vos progrès dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Lorsque vous maîtriserez 23 des 29 compétences qui figurent sur cette feuille de position, vous obtiendrez le B2i collège.*

* Au moins la moitié des items de chacun des domaines doit être validée.

ACADÉMIE LILLE
Greta
DES TERRES D'OPALE
LA FORMATION CONTINUE

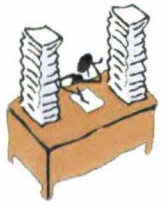
LE BILAN DE COMPETENCES

ENTRETIEN AVEC
UN CONSEILLER BILAN

- Pourquoi votre bilan
- Présentation de la démarche
- Vos choix
- Notre engagement et notre rôle
- Votre engagement et votre rôle

TRAVAIL
SUR LA DEFINITION DE PROJET

- Travail sur les motivations et les valeurs professionnelles
- Travail sur les expériences professionnelles et extra-professionnelles
- Travail sur les qualités personnelles



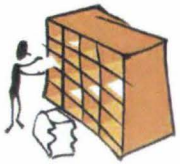
EVALUATIONS

- Connaissances générales
- Aptitudes générales et spécifiques
- Autres

ENTRETIEN AVEC
UN CONSEILLER BILAN

- Votre parcours
- Synthèse des ateliers
- Vos réflexions
- Vos choix de projets professionnels

RECHERCHE DOCUMENTAIRE GUIDEE.
ENQUETE



- Métiers
- Formations
- Faisabilité des projets
- Organismes relais
- Stratégies de recherche d'emploi

ENTRETIEN AVEC
UN CONSEILLER BILAN

- Synthèse des recherches
- Vos réflexions
- Vos choix par rapport aux projets professionnels

REMISE DE LA SYNTHESE PAR
LE CONSEILLER BILAN

- Présentation de la synthèse en lien Avec le projet professionnel (lecture commune)

ENTRETIEN DE CONCLUSION
AVEC
UN CONSEILLER BILAN

- Présentation du projet professionnel
- Votre propre compte-rendu du bilan
- votre plan d'action

FINALITE :

Pour les salariés :

- La préparation à une mobilité interne ou externe vers des emplois de plus grande responsabilité,
- La volonté de changement de fonction, de reconversion, donc de recherche de formation ou d'accompagnement spécifique...

Pour les demandeurs d'emploi :

- L'élaboration d'un projet réaliste et l'acquisition d'une stratégie visant à une insertion professionnelle durable.

DUREE MOYENNE :

18 à 24 heures qui seront réparties en plusieurs séquences

sur 4 à 6 semaines.

DEFINITION ET FINALITE DU BILAN DE COMPETENCES

DEFINITION :

Conduire avec la personne un travail lui permettant de :

- Mettre en évidence ses compétences, connaissances et savoir-faire professionnels ;
- Elaborer un projet professionnel réaliste ;
- Déterminer un plan d'action pour la réalisation de ce projet.

Par cette démarche, l'individu modifie le rapport qu'il entretient avec son environnement professionnel ; il devient acteur de la gestion de sa carrière.

Centre de **B**ilan de l'**E**ducation **N**ationale
Lycée Professionnel Coubertin
320 Bd du Huit Mai—B.P. 453
62225 CALAIS CEDEX
Tél. 03.21.97.57.20—Fax 03.21.97.82.30
greta.cben@wanadoo.fr

Annexe 13 : Le texte éducation et formation tout au long de la vie

Lors du Conseil européen de Barcelone, le Conseil "Éducation", conjointement à la Commission, a proposé le programme de travail suivant avec un calendrier détaillé de mise en œuvre des objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation et de points clés à réaliser :

- Accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
Améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs Date de démarrage : 2002	- Déterminer les compétences que les enseignants et les formateurs devraient posséder compte tenu de l'évolution de leur fonction dans la société de la connaissance ; - Créer les conditions nécessaires pour que les enseignants et les formateurs bénéficient d'un soutien adéquat pour relever les défis de la société de la connaissance, dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ; - Veiller à ce que la profession d'enseignant attire suffisamment de candidats dans toutes les disciplines et à tous les niveaux et pourvoir aux besoins à long terme de la profession en renforçant l'attrait de celle-ci ; - Attirer de nouveaux candidats à l'enseignement et à la formation ayant déjà acquis une expérience professionnelle dans d'autres domaines.	- Pénurie/excédent d'enseignants et de formateurs qualifiés sur le marché du travail, - évolution du nombre de candidats à des programmes de formation (enseignants et formateurs), - pourcentage des enseignants et des formateurs qui suivent une formation professionnelle continue.
Développer les compétences nécessaires pour une société de la connaissance Date de démarrage : deuxième semestre 2001	- Déterminer les nouvelles compétences de base ainsi que la manière de mieux les intégrer dans les programmes, aux côtés des compétences de base traditionnelles ; - Mettre les compétences de base véritablement à la portée de tous, y compris pour les	- Population qui termine des études secondaires, - formation continue des enseignants, - niveaux atteints en lecture/écriture, en calcul/mathématiques, pour ce qui est de la capacité d'"apprendre à apprendre", - pourcentage des adultes

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
	personnes moins favorisées, celles qui ont des besoins particuliers, les jeunes en décrochage scolaire et les personnes en formation. - Encourager la validation officielle des compétences de base, afin de faciliter l'éducation et la formation permanentes ainsi que l'employabilité.	n'ayant pas terminé des études secondaires supérieures qui ont participé à une action quelconque d'éducation ou de formation, par groupes d'âge.
Permettre à tous d'avoir accès aux TIC Date de démarrage : deuxième semestre 2001	- Fournir des équipements et des logiciels éducatifs adéquats ; - Encourager à exploiter au mieux les techniques d'enseignement et d'apprentissage basées sur les TIC (technologies de l'information et de la communication).	- Pourcentage des enseignants qui ont été formés à l'utilisation des TIC dans les écoles, - pourcentage des élèves et des étudiants utilisant les TIC dans le cadre de leurs études, - pourcentage des heures de cours dispensées dans les institutions d'enseignement et de formation au cours desquelles les TIC sont utilisées.
Augmenter le recrutement dans les filières scientifiques et techniques Date de démarrage : deuxième semestre 2001	- Renforcer l'intérêt pour les mathématiques, les sciences et les technologies dès le plus jeune âge ; - Encourager davantage de jeunes à opter pour des études et des carrières dans les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies ; - Améliorer l'équilibre entre les garçons et les filles dans ces filières ; - Prévoir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés.	- Augmentation du nombre des inscriptions dans les filières mathématiques, scientifiques et technologiques (niveaux avancés du secondaire supérieur et 3e cycle, par sexe), - augmentation du nombre des diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie, par sexe, - augmentation du nombre de scientifiques et d'ingénieurs dans la société, par sexe, - augmentation du nombre d'enseignants qualifiés dans les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies (niveau secondaire).
Optimiser l'utilisation des ressources Date de démarrage : 2002	- Accroître l'investissement dans les ressources humaines tout en assurant une distribution équitable et efficace des ressources	- Accroissement de l'investissement par habitant dans les ressources humaines (indicateur structurel).

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
	disponibles afin de faciliter l'accès général à l'éducation et à la formation et d'en améliorer la qualité ; - Soutenir une qualité compatibles des systèmes, tout en respectant la diversité en Europe ; - Développer le potentiel des partenariats entre les secteurs public et privé.	

- Faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
Créer un environnement propice à l'apprentissage Date de démarrage : entre le deuxième semestre 2002 et la fin de 2003	- Élargir l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie en fournissant des informations, des conseils et une orientation concernant toute la gamme des possibilités d'éducation et de formation disponibles ; - Organiser l'éducation et la formation de manière telle que les adultes puissent effectivement y participer et combiner cette participation avec d'autres activités et responsabilités ; - Veiller à ce que l'éducation et la formation soient accessibles à tous ; - Promouvoir des filières souples d'éducation et de formation pour tous. - Promouvoir des réseaux d'institutions d'éducation et de formation à différents niveaux dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.	- Pourcentage des personnes de 25 à 64 ans participant à des actions d'éducation et de formation (indicateur structurel).
Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes Date de démarrage : entre le deuxième semestre 2002 et la fin de 2003	- Encourager les jeunes à poursuivre leur éducation ou leur formation au terme de la période de scolarité obligatoire, motiver les adultes à participer à l'éducation et à la formation pendant toute leur vie et leur en donner les moyens.	- Pourcentage du temps de travail des salariés consacré à la formation, par groupes d'âge, - participation à un programme de l'enseignement supérieur, - proportion des personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
	- Mettre en place des moyens pour la validation officielle des expériences d'éducation et de formation non formelles. - Trouver des moyens de rendre l'éducation et la formation plus attrayantes, aussi bien dans le cadre des systèmes d'éducation et de formation formels qu'en dehors de ceux-ci. - Encourager une culture de l'éducation et de la formation.	que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation (indicateur structurel).
Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale Date de démarrage : en 2002	- Garantir une promotion efficace de l'apprentissage des valeurs démocratiques ainsi que de la participation démocratique par tous les partenaires scolaires afin de préparer à la citoyenneté active ; - Intégrer pleinement la dimension d'égalité des chances dans les objectifs et le fonctionnement de l'éducation et de la formation ; - Assurer un accès équitable à l'acquisition de compétences.	- Proportion des personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation (indicateur structurel).

- Ouvrir l'éducation et la formation sur le monde

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
Renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble Date de démarrage : le deuxième semestre 2002 et la fin de 2003	- Promouvoir une coopération étroite entre les systèmes d'éducation et de formation et la société dans son ensemble ; - Mettre en place entre tous les types d'établissements d'éducation et de formation, les entreprises et les centres de recherche, des partenariats qui soient profitables à tous ; - Promouvoir le rôle des acteurs concernés dans le développement de la formation, y compris la formation initiale, et l'éducation et la formation sur le lieu de travail.	- Pourcentage des étudiants et des personnes en formation initiale qui bénéficient d'un stage organisé (éducation en alternance).

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
Développer l'esprit d'entreprise Date de démarrage : entre le deuxième semestre 2002 et la fin de 2003	- Promouvoir le sens de l'initiative et la créativité dans l'ensemble du système d'éducation et de formation afin de développer l'esprit d'entreprise ; - Faciliter l'acquisition des compétences nécessaires pour créer et gérer une entreprise.	- Proportion de travailleurs indépendants dans différents secteurs de l'économie de la connaissance (notamment parmi le groupe d'âge de 25 à 35 ans), - pourcentage des institutions d'éducation et de formation qui fournissent des conseils et une orientation en matière de création d'entreprises.
Améliorer l'enseignement des langues étrangères Date de démarrage : entre le deuxième semestre 2002 et la fin de 2003	- Encourager chacun à apprendre deux langues autres que sa langue maternelle ou, le cas échéant, davantage et mieux faire comprendre l'importance de l'apprentissage des langues étrangères à tout âge ; - Encourager les écoles et les centres de formation à utiliser des méthodes d'enseignement et de formation efficaces et motiver les élèves afin qu'ils poursuivent l'apprentissage des langues par la suite.	- Pourcentage d'élèves et d'étudiants qui atteignent un certain niveau de connaissances dans deux langues étrangères, - pourcentage des professeurs de langues qui ont participé à des programmes de formation initiale ou continue comprenant un aspect de mobilité qui permet un contact direct avec la langue/culture qu'ils enseignent.
Accroître la mobilité et les échanges Date de démarrage : en 2002	- Assurer l'accès le plus large possible à la mobilité pour les personnes et les organismes d'éducation et de formation, notamment ceux qui s'adressent à un public défavorisé, et réduire les obstacles qui entravent encore la mobilité. - Surveiller le volume, les destinations, les taux de participation ainsi que les aspects qualitatifs des flux de mobilité en Europe. - Faciliter la validation et la reconnaissance des compétences acquises dans le cadre de la mobilité. - Promouvoir la présence et la reconnaissance de l'éducation et de la formation européennes dans le monde ainsi que leur attrait auprès des étudiants, des	- Proportion des étudiants et des personnes en formation d'un pays qui effectuent une partie de leurs études dans un autre pays de l'UE ou dans un pays tiers, - proportion d'enseignants, de chercheurs et d'universitaires d'autres pays de l'UE employés à différents niveaux du système d'éducation, - nombre et répartition des étudiants et des personnes en formation de l'UE et des pays tiers participant à un programme d'éducation ou de formation.

Objectifs stratégiques et connexes	Points clés	Indicateurs pour mesurer les progrès accomplis
	universitaires et des chercheurs d'autres régions du monde.	
Renforcer la coopération européenne Date de démarrage : en 2002	- Rendre les procédures de reconnaissance plus efficaces et plus rapides pour ceux et celles qui veulent poursuivre leurs études ou leur formation ou travailler où que ce soit en Europe. - Promouvoir la coopération entre les organisations et les autorités compétentes afin d'assurer une plus grande compatibilité en matière d'assurance de la qualité et de validation. - Encourager la transparence de l'information relative aux possibilités et aux structures en matière d'éducation et de formation, en vue de la création d'un espace éducatif ouvert en Europe. - Promouvoir la dimension européenne de l'enseignement et de la formation.	- Proportion des étudiants et des chercheurs universitaires et postuniversitaires qui poursuivent leurs études dans un autre pays de l'UE ou dans un pays tiers, - pourcentage de diplômés qui obtiennent des diplômes communs en Europe, - pourcentage d'étudiants et de personnes en formation concernés par l' ECTS ou l' Europass et/ou qui obtiennent un supplément au diplôme/certificat.

Annexe 14 : le TCF (Test de Connaissances du Français)

Centre international d'études pédagogiques
Établissement public des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

TS-31-7848-2

Attestation

TCF - Test de connaissance du français

Centre *Calais, GRETA des Terres d'Opale*

Date de la session *11 Décembre 2009*

Nom

Prénom(s)

Code candidat

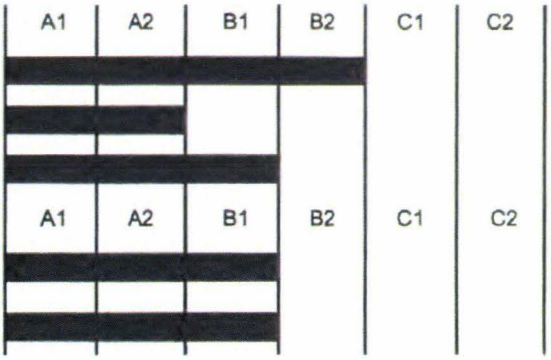
Date de naissance **Pays de naissance**

Nationalité **Langue usuelle**

Résultat global * : 376 points, Niveau B1 du CECR**

Résultats détaillés

Épreuves obligatoires	Score	Niveau CECR**
Compréhension orale	456	B2
Structures de la langue	290	A2
Compréhension écrite	376	B1
Épreuves complémentaires	**Note /20**	**Niveau CECR****
Expression orale	9	B1
Expression écrite	7	B1



* Résultat global obtenu aux épreuves de compréhension orale, structures de la langue et compéhension écrite
** CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, voir au verso

N° de l'attestation *033062-01-091211-259255*

Expire le *10 Décembre 2011*

Le directeur du CIEP

Tristan LECOQ

1, avenue Léon Journault - 92318 Sèvres cedex - France
Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 60
Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 24
Courriel : tcf@ciep.fr
Site internet : http://www.ciep.fr/tcf

ministère éducation nationale

GRILLE DE NIVEAUX - INTERPRÉTATION DES NOTES

Niveau	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
C2	La personne peut comprendre toute forme d'écrit, même des textes abstraits ou complexes : manuels, articles spécialisés, œuvres littéraires.	Excellente compétence grammaticale. La personne maîtrise une grande variété de formes et de constructions utilisables pour réaliser les intentions de communication complexes décrites à ce niveau.	La personne n'a aucune difficulté à comprendre la langue orale, en direct ou à la radio, même si le débit en est rapide à condition d'avoir le temps de se familiariser avec l'accent.	La personne peut présenter une description ou une argumentation claire et structurée dans un style approprié au contexte qui permette à l'interlocuteur de remarquer les points essentiels.	La personne peut rédiger tout type de documents complexes de manière claire et structurée, dans un style approprié, en mettant en valeur les points importants de telle sorte que le lecteur puisse les remarquer. Elle peut écrire des résumés ou des analyses critiques d'ouvrages professionnels ou d'œuvres littéraires.
C1	La personne peut comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les nuances. Elle peut comprendre des articles spécialisés et des directives techniques même s'ils n'appartiennent pas à son domaine de compétence.	Très bonne compétence grammaticale. La personne maîtrise un éventail riche et varié des structures de la langue indispensables à la réalisation linguistique des compétences spécifiques à ce niveau.	La personne peut comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et comporte beaucoup d'implicite. Elle peut comprendre les émissions de télévision et les films presque sans effort.	La personne peut présenter de façon détaillée et structurée des sujets complexes. Elle peut développer certains points et parvenir à une conclusion appropriée.	La personne peut rédiger un texte clair et bien structuré en donnant un point de vue argumenté et en soulignant les points qu'elle juge importants. Elle peut exposer des sujets complexes de manière détaillée, dans un style différencié adapté au lecteur cible.
B2	La personne peut comprendre des articles et des comptes rendus dans lesquels les auteurs prennent position ou adoptant un point de vue. Elle peut comprendre un texte littéraire contemporain.	Bonne compétence grammaticale. L'essentiel des structures de la langue est acquis et mobilisable pour réaliser les échanges langagiers propres à ce niveau.	La personne peut comprendre des conférences et des discours longs et suivre une argumentation si le sujet lui est familier. Elle peut comprendre la plupart des émissions de télévision ainsi que des films en langue standard.	La personne peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt. Elle peut donner un avis et expliquer les avantages et les inconvénients d'un projet.	La personne peut rédiger des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses intérêts. Elle peut transmettre par écrit une information et des arguments et développer son point de vue en mettant en valeur le sens qu'elle attribue aux événements et aux expériences.
B1	La personne peut comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Elle peut comprendre des lettres personnelles décrivant des événements, des sentiments et des souhaits.	Compétence grammaticale encore en cours d'acquisition. La personne maîtrise cependant les structures de base de la langue qui lui permettent de communiquer de manière efficace.	La personne peut comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets familiers. Elle peut comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets personnels ou professionnels si le débit est lent et clair.	La personne peut raconter de manière simple des histoires, des expériences, des événements et des projets. Elle peut donner de brèves explications sur un projet ou une idée. Elle peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions.	La personne peut rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Elle peut rédiger des lettres personnelles pour décrire ses expériences et ses impressions.
A2	La personne peut lire des textes courts très simples. Elle peut trouver une information prévisible dans des documents courants : petites annonces, prospectus, menus et horaires. Elle peut comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Compétence grammaticale en cours d'acquisition. La personne maîtrise certaines structures élémentaires qui lui permettent de communiquer à ce niveau.	La personne peut comprendre des expressions et un vocabulaire très courant relatif à ce qui la concerne de très près. Elle peut saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et clairs.	La personne peut utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples, des personnes, des conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.	La personne peut rédiger des notes et des messages simples dans un domaine familier. Elle peut écrire une lettre personnelle simple.
A1	La personne peut comprendre des noms familiers, des mots et des phrases très simples, sur des annonces, des affiches ou des catalogues.	Compétence grammaticale de base. La personne ne maîtrise que des structures élémentaires qui lui permettent de mettre en œuvre des capacités minimales de communication dans des domaines familiers.	La personne peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes la concernant, concernant sa famille ou son environnement concret et immédiat si les gens parlent lentement et clairement.	La personne peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'elle connaît.	La personne peut rédiger une carte postale simple, remplir un questionnaire personnel (nom, nationalité, adresse).

Niveau A1	Élémentaire	Niveau A2	Élémentaire avancé	Niveau B1	Intermédiaire
100 à 199 points	Maîtrise de base du français. La personne est capable de comprendre des situations simples et concrètes se rapportant à la vie quotidienne. Elle peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement.	200 à 299 points	Maîtrise élémentaire de la langue. La personne peut comprendre des phrases isolées portant sur des domaines familiers. Elle peut communiquer dans des situations courantes, et évoquer avec des moyens simples des questions qui la concernent.	300 à 399 points	Maîtrise efficace mais limitée de la langue. La personne comprend un langage clair et standard s'il s'agit d'un domaine familier. Elle peut se débrouiller en voyage, parler de ses centres d'intérêt et donner de brèves explications sur un projet ou une idée.

Niveau B2	Intermédiaire avancé	Niveau C1	Supérieur	Niveau C2	Supérieur avancé
400 à 499 points	Maîtrise générale et spontanée de la langue. La personne peut comprendre l'essentiel d'un texte complexe. Elle peut participer à une conversation sur un sujet général ou professionnel de façon claire et détaillée en donnant des avis argumentés.	500 à 599 points	Bonne maîtrise de la langue. La personne peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants comportant des contenus implicites. Elle s'exprime couramment et de façon bien structurée sur sa vie sociale, professionnelle ou académique et sur des sujets complexes.	600 à 699 points	Excellente maîtrise de la langue. La personne comprend sans effort pratiquement tout ce qu'elle lit ou entend et peut tout résumer de façon cohérente. Elle s'exprime très couramment et de façon différenciée et nuancée sur des sujets complexes.

Ces grilles de niveaux sont extraites du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, © Conseil de l'Europe, Didier, Paris 2001

Annexe 15 : Le parcours de formation

PARCOURS DE FORMATION

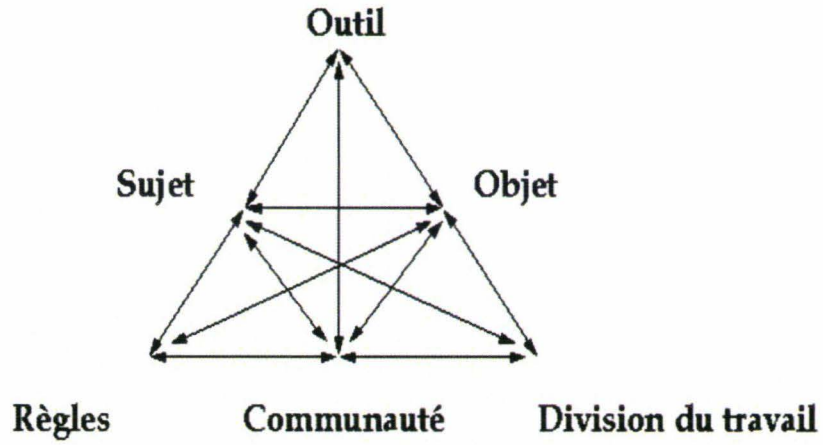
ORTHOGRAPHE	
Points à étudier	**Ressources proposées**
Ce / cette / ces	**Livre orange** : *Grammaire progressive du français, niveau débutant,* pages 42-43 **Livre bleu** : *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire,* pages 38-39
Ce /se	**Site internet :** **exercices.free.fr/francais/orth/index.htm** **Classeur** : feuille d'exercices *Ce / Se*
Ces / ses	**Site internet :** **exercices.free.fr/francais/orth/index.htm** **Classeur** : feuille d'exercices *Ces / Ses*
Ces / ses / s'est / c'est / sais / sait	**Site internet** : **exercices.free.fr/francais/orth/index.htm** **Classeur** : feuille d'exercices *Ces / Ses / Sait / Sais / cet*

CONJUGAISON	
Points à étudier	Ressources proposées
Accord Sujet-Verbe	**Classeur** : feuille d'exercices E / er / ais / … **Cd Rom** : *Ortho* Etape 4 Exercice G2 Etape 12 Exercice G3
Le verbe Le groupe des verbes	**Classeur** : feuille d'exercices
Le présent de l'indicatif Verbes du 1° groupe	**Livre orange** : *Grammaire progressive du français, niveau débutant,* pages 22-29 **Livre bleu** : *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire,* pages 70-75 **Site internet** : http://www.club-forum.com/s_exos.asp?rub=6 exercices 1, 2, 3: Forum 1 unité 1 **Site internet** http://www.polarfle.com/exercice/exoverberelem.htm **Cd Rom** : *Ortho* Etape 3 Exercice G2 Etape 4 Exercice G5 Etape 6 exercices G3 et G6 **Classeur** : feuille d'exercices
Le présent de l'indicatif Verbes du 2° groupe	**Livre orange** : *Grammaire progressive du français, niveau débutant,* pages 90-91 **Site internet** : http://www.club-forum.com/s_exos.asp?rub=6 exercices 1, 2 : Forum 1 unité 3 **Classeur** : feuille d'exercices

Annexe 16 : Le modèle d'Engeström

La théorie de l'activité met en avant la notion d'intentionnalité et privilégie les besoins de la personne et des conditions de son activité sociale. La théorie de l'activité humaine définit l'humain par rapport à son activité avec les objets et acteurs de son environnement. Cette théorie issue des penseurs russes, VYGOTSKI et LEONTIEV, place l'acteur humain comme acteur social au centre dans un système de formation. Parler de la médiation sémiotique. il semble pertinent de m'appuyer sur le modèle d'Engeström puisqu'il met l'accent sur la médiation par l'outil et puisqu'il me permettra d'évaluer les situations d'apprentissage selon diverses entrées :

- les sujets : qui ? les apprenants qui apprennent le français à distance
- l'objet : quoi ? les ressources, le produit sur lequel porte le travail
- l'outil
- la communauté : l'ensemble des sujets, médiateurs et enseignants
- la division du travail



Modèle d'ENGESTRÖM

ENGESTROM définit les artefacts de médiation comme intervenant entre l'individu et l'environnement. L'existence des règles dont le rôle et l'emploi sont déterminés de « l'extérieur » de l'individu, selon le contexte socioculturel dans lequel l'activité transforme la relation entre le sujet les outils. Ce modèle structurel met en avant la médiation entre le sujet et l'objet de l'activité. L'outil, que nous appellerons artefact, permet à l'apprenant de réaliser l'objet de son activité.

Annexe 17 : Le carnet de bord de Pôle Emploi

OUTIL-PRATIQUE

Carnet de bord

Le but de ce document est de vous aider à suivre vos démarches et à en faire le bilan chaque mois. Il vous permet aussi de conserver vos dossiers de candidature du mois ou tout élément à étudier lors de votre prochain entretien avec votre conseiller.

À faire ce **mois-ci**

Mois de :

	Dates	Notes & remarques
RELANCER		
CONTACTER		
RENDEZ -VOUS		
CANDIDATURES SPONTANÉES		
AUTRES		

Votre conseiller Pôle emploi :

Nom : _____ Mail : _____

pôle emploi

TBWA\CORPORATE - COM 5027 JUILLET 2011 RC PARIS B 352 474 457

Bilan du mois

pôle emploi

	Notes & remarques
Réponses à des offres	
Candidatures spontanées	
Relances de candidatures	
Entretiens	
Autres actions de prospection (visites d'entreprises, salons, contact direct, par relation etc...)	

À faire **le mois prochain**

	Dates	Notes & remarques
RELANCER		
CONTACTER		
RENDEZ -VOUS		
CANDIDATURES SPONTANÉES		
AUTRES		

Vous pouvez vous procurer des exemplaires supplémentaires de ce "Carnet de bord" dans votre pôle emploi ou le télécharger sur le site pole-emploi.fr.

Annexe 18 : La page de garde du *Carnet de suivi*

VOTRE PARCOURS

AU CENTRE DE RESSOURCES

NOM :

PRENOM :

LANGUE : FLE

NIVEAU :

Annexe 19 : La fiche de restitution

greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONTINUE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date :
N° :
Accueillant :
Centre :

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL :

M. - Mme - Melle :..... Prénom : .....
Nom de jeune fille : .....

Adresse : .....

Code Postal : ..... Ville : ..... ☎ .....

Né (e) le : ..... Lieu : ..... Nationalité : .....

16/20 ans ☐ 20/26 ans ☐ +26/50 ans ☐ + 50 ans ☐

Situation familiale : Célibataire ☐ Vie Maritale ☐ Marié (e) ☐
Séparé (e) ☐ Divorcé (e) ☐ Veuf (ve) ☐

Nombre d'enfants : ..... dont – 3 ans : .....

Service National : Non effectué ☐ Effectué ☐ Sursitaire ☐
Dispensé ☐ Réformé ☐

Permis : Sans ☐ En cours ☐ B ☐
Moto ☐ Poids lourd ☐ Transport en commun ☐

Spécialisation permis :..... Moyen de locomotion :.....

SALARIE	**DEMANDEUR D'EMPLOI (Inscrit le : _____)**
Salarié de droit commun ☐ Travailleur indépendant ☐ Contrat d'apprentissage ☐ Contrat de professionnalisation ☐ Contrat d'Avenir ☐ Contrat d'Accompagnement à l'Emploi ☐ Contrat Initiative Emploi ☐ Convention de conversion ☐ Intérimaire ☐ Autre (précisez) :	- de 12 mois ☐ Primo D.E OUI ☐ + de 12 mois ☐ NON ☐ Catégorie socio-professionnelle : _____ Adresse de l'ANPE : _____ N° ANPE : _____ Correspondant ANPE : _____ Correspondant Mission Locale : _____ Observations : _____ Autre _____

INDEMNISATION

OUI ☐	NON ☐
Allocation de Retour à l'Emploi ☐ Allocation Spécifique Solidarité ☐ Allocation d'Insertion ☐ Entreprise ☐ Autres : _____ _____	Revenu Minimum d'Insertion ☐ Allocation Parent Isolé : ☐ Congé Parental d'Education : ☐ C.O.T.O.R.E.P. : ☐ Autre : _____ _____

ORIGINE

Candidature spontanée ☐ _____
Mission locale ☐ _____
A.N.P.E ☐ _____
C.I.O. ☐ _____
O.P.C.A. / F.O.N.G.E.C.I.F ☐ _____
Structure sociale de proximité ☐ _____
Structure de bilan ☐ _____
Entreprise ☐ _____
Organisme de formation ☐ _____
Autre : ☐ _____
_____

DERNIERE CLASSE FREQUENTEE :

Non scolarisé (e) ☐
Classes primaires ☐
SES / CPPN / CPA / CIPPA ☐
6e/5e/4e des collèges ☐
3e des collèges ☐
Année non terminale CAP / BEP ☐
Année terminale CAP / BEP ☐
Seconde / Première ☐
Terminale ☐
Post Bac / Bac + 2 ☐
Licence / Maîtrise ☐
Autre : _____
_____

DIPLOME(S) OBTENU (S) :

⇨ NON ☐

⇨ OUI ☐
Spécialités _____ Année _____
_____ Année _____
_____ Année _____
_____ Année _____

FORMATION (S) CONTINUE (S) ANTERIEURE (S)	OUI ☐	NON ☐	
ORGANISME	INTITULE	DUREE	DATE

PASSE PROFESSIONNEL	OUI ☐	NON ☐	
ENTREPRISE	FONCTION	DUREE	DATE

MOBILITE : sans ☐ locale ☐ régionale ☐ nationale ☐ autres ☐

OBJECTIF (S) FORMATION (S) :

- Remise à Niveau ☐
- Définition du Projet Professionnel ☐
- Formation Diplômante ☐
- Formation Pré-qualifiante ☐
- Formation qualifiante ☐
- Préparation concours ☐
- Accès à l'emploi ☐
- Reconversion ☐
- Dynamique d'Insertion Professionnelle ☐
- Formation de spécialisation ☐
- Autres : _____

OBJECTIF (S) PROFESSIONNELS (S) :

1 - _____
2 - _____
3 - _____

Date : _____

- Emploi ☐
- Validation ☐
- Diplôme ☐
  - CAP : _____
  - BEP : _____
  - Autres : _____

ORIENTATION PRECONISEE :

_____
_____
_____

PERSONNE RELAIS :	SUIVI :

FINANCEMENT :

A.N.P.E.	☐	Conseil Régional	☐	Convention Conversion	☐
O.P.A.C.I.F	☐	Entreprise	☐	Individuel	☐
Autre	☐	_____			

COMPETENCES PARTICULIERES :

RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES :

Je soussigné, M_____ accepte que les renseignements contenus dans cette fiche soient conservés au GRETA pendant une durée d'1 an.

Fait à , le Signature :

ORIENTATION PRECONISEE :
Entrée Préconisée : .....
Entrée en formation possible : .....
.....

PERSONNE RELAIS :	**SUIVI** :

Annexe 20 : Le contrat pédagogique

RÉGION NORD PAS DE CALAIS — Fonds Social Européen

CONTRAT DE FORMATION ENTRE
L' ORGANISME DE FORMATION ET LE STAGIAIRE
(article 7 - 5d et Article L.920.13 du code du travail)

Entre l'organisme de formation : **GRETA DES TERRES D'OPALE, représenté par l'Ordonnateur du GRETA Monsieur Henri WAROCZYK - 320 Bd du 8 mai - 62100 CALAIS**

Et : **Melle / Mr**

62100 CALAIS

1 - CARACTERISTIQUES DE LA FORMATION

A La formation proposée au stagiaire est financée par le FSE et la Région Nord/Pas-de-Calais dans le cadre du Programme Régional de Formation 2008/2009.

A L'organisme de formation assure la mise en place de l'action de formation avec le concours financier de la Région et du FSE (si il y a lieu)

A Le stagiaire bénéficiant de l'action de formation professionnelle a le statut de " **stagiaire de la formation professionnelle** ".

Intitulé de l'action :	**Préparation concours aide soignante CR)**	
Durée totale dont alternance	**100 heures**	
Date de début et de fin	**Du 01/10/2008 au 15/11/2008**	
Niveau requis pour l'entrée en stage	**Niveau VI**	
Diplômes possédés permettant une VAE (Validation des Acquis et de l'Expérience)	~~OUI~~	NON
Report de notes prise en compte pour la validation	~~OUI~~	NON
Démarche de VAE en cours	~~OUI~~	NON

Moyens techniques et pédagogiques mis en œuvre	**Formation Générale**
Evaluation et sanctions prévues à l'issue du stage	**Attestation de formation**
Noms et qualités des intervenants	**Mr ANNOCQUE Philippe**

Proposition de parcours personnalisé du stagiaire suivant les modalités suivantes :
3Heure centre : 10 **heures/sem**
3Heure Alternance :

2 - ENGAGEMENTS DU STAGIAIRE

Melle / Mr
Confirme vouloir accéder à la qualification suivante :
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Confirme vouloir suivre l'action de formation précitée

OBJECTIFS poursuivis par le stagiaire par le biais de ce stage :

APPROFONDIR SES CONNAISSANCES EN FRANCAIS

CerED/GretaCalais/W/M/Doc/Contrat/24/11/09/

Le stagiaire s'engage à :

* Suivre la formation citée avec assiduité
* Se conformer aux règlements intérieurs des organismes de formation et des entreprises d'accueil,
* Participer aux contrôles partiels continus et examens qui seront proposés en cours et/ou à la fin des actions de formation
* Répondre à l'enquête effectuée en fin de formation et à 6 mois après celle-ci.

3 - ENGAGEMENT DE L' ORGANISME DE FORMATION

L'organisme de formation s'engage à mettre à la disposition du stagiaire les moyens suivants :

* Une information et un suivi personnalisés,
* L'action de formation selon le contenu pédagogique présenté lors de la convocation,
*Un portefeuille de compétences.

4 - INFORMATION SUR L' INDEMNISATION, LA COUVERTURE SOCIALE ET LA REMUNERATION POSSIBLE DU STAGIAIRE

Rémunération des stagiaires : les demandeurs d'emploi bénéficieront au titre de la rémunération soit de l'Aide de Retour à l'Emploi (A.R.E.) versée par l'ASSEDIC, soit de l'indemnité des stagiaires de formation professionnelle versée par le CNASEA lorsqu'ils relèvent des dispositions du titre VI du livre IX du Code du Travail. Le principe général de la rémunération versée par le CNASEA est le financement d'une rémunération pour les jeunes de moins de 26 ans inscrits dans des formations de niveau inférieur ou égal au niveau IV et dans le respect du cahier des charges relatif au type d'action.
Le prestataire s'engage à informer les stagiaires des possibilités d'indemnisation et dans tous les cas doit constituer le dossier correspondant à la situation du stagiaire. L'organisme de formation doit assurer la liaison entre le stagiaire et le CNASEA ou la Région.

Défraiement, couverture sociale : le prestataire déterminera les stagiaires relevant de l'allocation de défraiement selon les critères et barèmes adoptés par la Région. Le CNASEA est chargé du paiement des sommes dues aux stagiaires au vu des demandes de versement d'allocations de défraiement transmises par le prestataire.
Toute demande de dérogation motivée doit être transmise à la Région pour décision.
Par ailleurs, la Région assure la prise en charge de la protection sociale " accident du travail et maladie professionnelle " des stagiaires en formation et par conséquent se substitue à l'Etat dans les conditions prévues à l'article L 962.3 du Code du Travail. Le CNASEA est chargé de la gestion des dossiers des stagiaires relevant de ce dispositif en lien avec le prestataire.
Il est rappelé que la Durée Hebdomadaire est fixée à 35 H à temps plein et 20 H minimum pour le temps partiel.

5 - REAMENAGEMENT ET RUPTURE DE CONTRAT

En cas d'abandon du stage sans motif légitime , de non présentation à l'examen ou de renvoi pour faute lourde, il pourra être demander au stagiaire de rembourser auprès de l'organisme payeur l'ensemble des rémunérations perçues et des sommes versées au titre des cotisations de sécurité sociale.

En aucun cas il ne pourra lui être réclamé par l'organisme de formation un remboursement concernant le fonctionnement de l'action.

Le stagiaire dispose d'un délai de rétractation de 10 jours, à partir de la date de signature du présent contrat. Passé ce délai, ce contrat peut faire l'objet, avec l'accord des deux parties, d'une suspension, d'ajustements ou de modifications pour des raisons majeures.

Il peut être résilié par l'organisme de formation dans le cas où le stagiaire ne respecte pas ses engagements.

Fait à Calais, le 1er Septembre 2008

L'organisme de Formation (cachet, signature, fonction)	Signature du stagiaire (nom prénom) Précédée de la mention " lu et approuvé "
L'Ordonnateur du GRETA DES TERRES D'OPALE H. WAROCZYK	

Une copie du contrat signé doit être remis au stagiaire au début de l'action. Document à conserver par l'organisme de formation, et à remettre à la Région sur simple demande.

C:\rtf\GretaCalais\W\M\Doc\Contrat\24\11\09

Annexe 21 : Le règlement intérieur

académie Lille Éducation nationale enseignement supérieur recherche greta DES TERRES D'OPALE))) LA FORMATION CONTINUE.	REGLEMENT INTERIEUR Des stagiaires de la Formation Professionnelle Continue

Le présent règlement a pour objet :
- de préciser l'application à l'organisme de formation de la règlementation en matière d'hygiène et de sécurité.
- de déterminer les règles générales et permanentes à la discipline ainsi que la nature et l'échelle des sanctions applicables.
- de rappeler les garanties de procédure dont jouissent les stagiaires en matière de sanctions disciplinaires.

La formation est donnée dans le respect des principes de laïcité excluant toute propagande politique, idéologique ou religieuse.

Toutefois les valeurs universelles liées aux droits de l'homme et à la démocratie seront encouragées et défendues, ainsi que le devoir de tolérance, le respect d'autrui dans sa personnalité, ses origines et ses convictions.

FREQUENTATION - ABSENCES

- Les stagiaires sont tenus de respecter les horaires précisés dans le contrat de formation et de prendre connaissance des dispositions particulières affichées dans chaque centre de formation.
- L'obligation d'assiduité consiste, pour les stagiaires à se soumettre aux horaires de présence définis par l'emploi du temps.
- Les absences ne peuvent être justifiées que pour un motif grave. En cas de maladie, maternité, accident, un arrêt de travail doit être fourni au centre.
- Pourront être considérées comme valables toutes les absences justifiées par un écrit préalable concernant des démarches sociales.
- La ponctualité est de rigueur sauf en cas de force majeure. (ex : maladie, grève des transports urbains ...). Tout retard devra être justifié auprès du formateur ou du responsable de la formation. Au-delà d'un quart d'heure de retard, le stagiaire ne pourra plus signer la feuille de présence et sera porté absent.
- En cas d'absence injustifiée de plus de 3 semaines, le stagiaire sera exclu d'office pour motif disciplinaire.

REGLES DE VIE
HYGIENE ET SECURITE

Le centre est confié aux bons soins de ses utilisateurs dans le plus grand respect des locaux ainsi que du mobilier mis à disposition. Toute destruction ou dégradation volontaire de matériel sera mise à la charge financière du stagiaire et pourra entraîner des poursuites judiciaires.

Les stagiaires devront s'interdire :
- d'amener toute personne étrangère au centre
- de fumer (A compter du 1er Février 2007, le décret n°2006-1386 du 15 novembre 2006 prévoit l'interdiction de fumer dans les espaces couverts et non couverts. Le décret interdit également d'aménager des espaces réservés aux fumeurs dans les établissements publics).
- de prendre leur repas sur le lieu de la formation (sauf disposition particulière)
- d'introduire, de consommer de l'alcool, d'user des produits interdits par la loi.

Les stagiaires devront respecter les consignes et le matériel de sécurité incendie.

Le centre de formation dégage toute responsabilité en cas de sortie de l'établissement et de l'utilisation d'un véhicule pendant les temps de pause.

Tout accident même bénin survenu au cours de la présence dans le centre de formation ou au cours du trajet doit être porté à la connaissance du formateur qui en avisera la direction du centre.

Les infractions aux obligations relatives à l'hygiène donneront lieu éventuellement à l'application de l'une des sanctions prévues au présent règlement.

Les stagiaires s'engagent à n'utiliser les accès Internet qu'à des fins pédagogiques. Toute consultation de sites prônant les discriminations ou à caractère pornographique est interdite. Tout manquement à cette obligation engage directement la responsabilité des stagiaires.

REGLES APPLICABLES EN MATIERE DISCIPLINAIRE

En cas de non-respect du règlement intérieur ou en cas de comportement fautif du stagiaire, ce dernier s'expose aux sanctions suivantes :
L'avertissement
L'exclusion temporaire de 3 jours au maximum
L'exclusion définitive
Aucune sanction, autre que les observations verbales, ne pourra être prononcée sans que les garanties de procédure aient été observées, l'avertissement dûment motivé, sera notifié individuellement et par écrit.

Lorsqu'il est envisagé de prendre une sanction qui a une incidence immédiate ou non sur la présence du stagiaire en formation, ce dernier sera convoqué pour un entretien par lettre recommandée ou lettre remise contre décharge.

L'exclusion définitive prononcée par le Chef d'Etablissement, Directeur du centre, ne pourra intervenir qu'après réunion pour avis d'une commission de discipline dans un délai de 10 jours francs ; celle-ci, après instruction doit émettre un avis et le communiquer au Chef d'Etablissement responsable du GRETA dans le délai d'un jour franc après sa réunion.

La sanction ne peut intervenir moins d'un jour franc ni plus de 15 jours après transmission de l'avis de la commission de discipline.

N.B : Le Chef de Centre peut prendre des mesures d'exclusion immédiate en cas de faute grave.

REPRESENTATION DES STAGIAIRES

Au sein des formations :

Dans toutes les formations d'une durée supérieure à 200 heures, les stagiaires devront élire un délégué titulaire et un délégué suppléant qui seront leur porte-parole auprès de la direction du Centre de Formation.

Tous les stagiaires sont électeurs ou éligibles.

Ces délégués ont pour rôle :

- de faire toute suggestion pour améliorer le déroulement du stage et les conditions de vie des stagiaires dans le centre.
- de présenter toutes les réclamations individuelles ou collectives relatives au déroulement du stage, aux conditions de vie, d'hygiène et de sécurité et à l'application du règlement intérieur.

Ils participent aux réunions de concertation de stages.

Ils élisent les représentants des stagiaires au conseil de perfectionnement du GRETA.

Au sein du conseil de perfectionnement :

Il est constitué dans le GRETA des Terres d'Opale, un conseil de perfectionnement chargé notamment de faire des propositions et donner des avis sur l'organisation, le fondement et la qualité des actions de formation.

La Commission de discipline est une émanation du conseil de perfectionnement. Elle est consultée lorsqu'un stagiaire encourt notamment une mesure d'exclusion définitive.

Deux représentants des stagiaires titulaires sont élus en tant que membres du Conseil de Perfectionnement. Il est procédé également à l'élection de deux suppléants.

DISPOSITIONS DIVERSES

Le centre s'engage à donner au stagiaire la formation conforme au contrat de formation remis en début d'action.

Le centre veille à l'inscription du stagiaire aux examens.

Une attestation de fin de formation et/ou de compétences sera délivrée en fin de formation.

Au cas où le stagiaire quitte la formation avant le terme prévu, il lui serait remis, à sa demande un certificat de présence attestant la période pendant laquelle l'intéressé a suivi le stage.

Les stagiaires devront communiquer au secrétariat du Centre de Formation, tout changement intervenant dans leur situation (adresse, téléphone ...) et transmettre tous les formulaires administratifs relatifs au stage.
L'inscription au stage vaut adhésion au présent règlement intérieur.

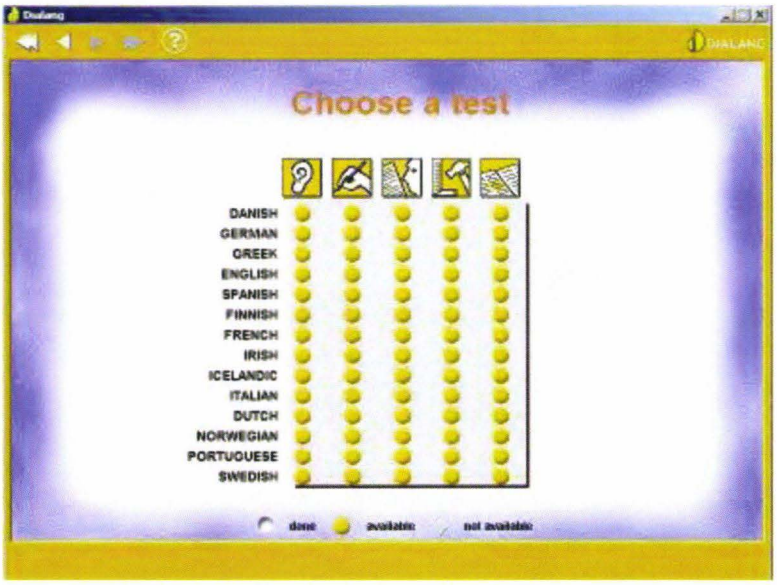
Le Président	L'Ordonnateur	L'agent Comptable
Y. DEHAY	H. WAROCZYK	F. GILLOT

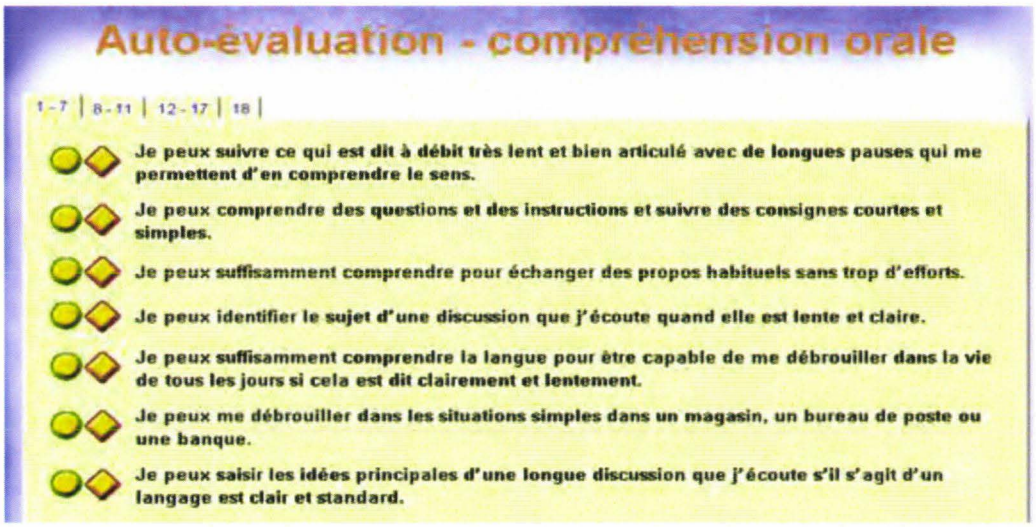
Je soussigné ..... déclare avoir pris connaissances du (des) présent(s) règlement(s) intérieur(s) et déclare m'y conformer durant toute la durée de ma formation.

Fait à ..... Le .....

Signature

Annexe 22 : Des captures d'écran du logiciel *DIALANG*





Annexe 23 : La première fiche de suivi

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ? **Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?**					

CARNET DE SUIVI

Date :

Points étudiés *compréhension écrite *compréhension orale *vocabulaire *conjugaison	**Ressources utilisées** *sites *dictionnaire	**Démarche** *j'ai lu *j'ai imprimé *j'ai utilisé un dictionnaire *j'ai recopié	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?**	**Est-ce que j'ai rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?** *problèmes techniques *problèmes de connexion *problèmes de navigation *problème de compréhension

Comment avez-vous trouvé la séance ? ▶facile ▶moyen ▶difficile

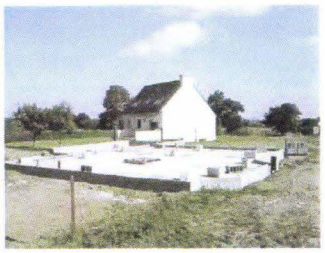
J'ai été ▶satisfait ▶plutôt satisfait ▶pas du tout satisfait de la séance car .....

Je choisis l'image n° ..... de la maison car .....

Annexe 25 : Les étapes d'une maison en construction

1= terrain

2 = délimitation



3 = fondation

4 = matériel

5 = élévation des murs

6 = élévation 2° niveau

7 = charpente

8 = pose des tuiles

9 = pose des fenêtres

10 = crépit

11 = maison terminée

Annexe 26 : Les fiches de consentement des cinq apprenants

UVHC
UNIVERSITE DE VALENCIENNES
ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Fiche de consentement de recherche

Laboratoire des Sciences de la Communication (LSC)

Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Je, ... Elena ..... , accepte de participer à la recherche menée par ...DORNIER Corinne..... (*Nom du chercheur*) du *Laboratoire des Sciences de la Communication* à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (France). Le projet est supervisé par ...Sylvie LELEU-MERVIEL (*Nom du responsable du chercheur*). L'objectif de cette recherche est ...le processus de documentarisation d'adultes en formation.....

Ma participation consistera à participer à ...10..... sessions de ...3h00... (*Longueur des sessions*), du ...avril..... au ...juin..... (*Dates des sessions*). Je serai amené(e) à répondre aux questions du portrait chinois et à travailler en auto-formation (*Nature de la participation de la personne à l'étude*).

Je suis libre de me retirer de la recherche à tout moment, ou de ne pas répondre à certaines questions. Je m'attends à ce que l'étude soit menée professionnellement et à ce que le contenu de l'étude ne soit utilisé que pour la recherche scientifique.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera confidentielle, sauf entente explicite du contraire. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sûre pour une durée de .....

Etant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'elle pourrait me crée un certain inconfort éventuel. J'ai reçu l'assurance du chercheur effectuant la recherche que tout sera fait en vue de limiter cette éventualité.

Pour plus amples renseignements, je peux contacter le chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel ..... ; ou le responsable du chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel .....

Il y a deux (2) copies de cette fiche de consentement, dont une que je peux conserver.

Nom, et signature du sujet-participant de recherche :

Date: 21/11/2008

Nom et signature du chercheur : DORNIER Corinne

Date: 03/03/2008

Nom et signature du responsable du chercheur :

Date: 09/03/2008

UVHC

UNIVERSITE DE VALENCIENNES
ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Fiche de consentement de recherche

Laboratoire des Sciences de la Communication (LSC)

Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Je, DORNIER Corinne , accepte de participer à la recherche menée par Jacob (*Nom du chercheur*) du *Laboratoire des Sciences de la Communication* à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (France). Le projet est supervisé par Sylvie LELEU MERVIEL (*Nom du responsable du chercheur*). L'objectif de cette recherche est le processus de documentarisation d'adultes en formation

Ma participation consistera à participer à 10 sessions de 3 heures (*Longueur des sessions*), du avril au juin (*Dates des sessions*). Je serai amené(e) à répondre aux questions du portrait chinois et à travailler en auto-formation (*Nature de la participation de la personne à l'étude*).

Je suis libre de me retirer de la recherche à tout moment, ou de ne pas répondre à certaines questions. Je m'attends à ce que l'étude soit menée professionnellement et à ce que le contenu de l'étude ne soit utilisé que pour la recherche scientifique.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera confidentielle, sauf entente explicite du contraire. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sûre pour une durée de .....

Etant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'elle pourrait me crée un certain inconfort éventuel. J'ai reçu l'assurance du chercheur effectuant la recherche que tout sera fait en vue de limiter cette éventualité.

Pour plus amples renseignements, je peux contacter le chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel ..... ; ou le responsable du chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel .....

Il y a deux (2) copies de cette fiche de consentement, dont une que je peux conserver.

Nom, et signature du sujet-participant de recherche :

Date: 03 / 03 / 2008 Jacob

Nom et signature du chercheur :

Date: 03 / 03 / 2008 DORNIER Corinne

Nom et signature du responsable du chercheur :

Date: 09 / 03 / 2008

UVHC
UNIVERSITE DE VALENCIENNES
ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Fiche de consentement de recherche

Laboratoire des Sciences de la Communication (LSC)

Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Je, DECROIX ..... , accepte de participer à la recherche menée par Corinne DORNIER (*Nom du chercheur*) du *Laboratoire des Sciences de la Communication* à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (France). Le projet est supervisé par Sylvie LELEU - MERVIEL (*Nom du responsable du chercheur*). L'objectif de cette recherche est le processus de documentarisation d'adultes en formation

Ma participation consistera à participer à 10 sessions de 3 heures (*Longueur des sessions*), du avril au juin 2008 (*Dates des sessions*). Je serai amené(e) à répondre aux questions du portrait chinois et à travailler en auto-formation. (*Nature de la participation de la personne à l'étude*).

Je suis libre de me retirer de la recherche à tout moment, ou de ne pas répondre à certaines questions. Je m'attends à ce que l'étude soit menée professionnellement et à ce que le contenu de l'étude ne soit utilisé que pour la recherche scientifique.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera confidentielle, sauf entente explicite du contraire. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sûre pour une durée de .....

Etant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'elle pourrait me crée un certain inconfort éventuel. J'ai reçu l'assurance du chercheur effectuant la recherche que tout sera fait en vue de limiter cette éventualité.

Pour plus amples renseignements, je peux contacter le chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel ..... ; ou le responsable du chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel .....

Il y a deux (2) copies de cette fiche de consentement, dont une que je peux conserver.

Nom, et signature du sujet-participant de recherche :

Date: 03 / 03 / 2008 DECroix

Nom et signature du chercheur :

Date: 03 / 03 / 2008 DORNIER Corinne

Nom et signature du responsable du chercheur :

Date: 09 / 03 / 2008

UVHC

UNIVERSITE DE VALENCIENNES
ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Fiche de consentement de recherche

Laboratoire des Sciences de la Communication (LSC)

Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Je, Catarina ..... , accepte de participer à la recherche menée par ...DORNIER Corinne..... (*Nom du chercheur*) du *Laboratoire des Sciences de la Communication* à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (France). Le projet est supervisé par ..Sylvie LELEU-MERVIEL (*Nom du responsable du chercheur*). L'objectif de cette recherche est ..le processus de documentarisation..... ..d'adultes en formation.....

Ma participation consistera à participer à ...10..... sessions de 3h00 (*Longueur des sessions*), du ..avril..... au ...juin..... (*Dates des sessions*). Je serai amené(e) à répondre aux questions du portrait chinois et à travailler en auto-formation (*Nature de la participation de la personne à l'étude*).

Je suis libre de me retirer de la recherche à tout moment, ou de ne pas répondre à certaines questions. Je m'attends à ce que l'étude soit menée professionnellement et à ce que le contenu de l'étude ne soit utilisé que pour la recherche scientifique.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera confidentielle, sauf entente explicite du contraire. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sûre pour une durée de .....

Etant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'elle pourrait me crée un certain inconfort éventuel. J'ai reçu l'assurance du chercheur effectuant la recherche que tout sera fait en vue de limiter cette éventualité.

Pour plus amples renseignements, je peux contacter le chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel ..... ; ou le responsable du chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel .....

Il y a deux (2) copies de cette fiche de consentement, dont une que je peux conserver.

Nom, et signature du sujet-participant de recherche :

Date: 03/03/2008 Bernard

Nom et signature du chercheur :

Date: 09/03/2008 DORNIER Corinne

Nom et signature du responsable du chercheur :

Date: 09/03/2008

UVHC

UNIVERSITE DE VALENCIENNES
ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Fiche de consentement de recherche

Laboratoire des Sciences de la Communication (LSC)

Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Je, Corinne DORNIER ..... , accepte de participer à la recherche menée par FATOUMATA (*Nom du chercheur*) du *Laboratoire des Sciences de la Communication* à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (France). Le projet est supervisé par Sylvie LELEU-MERVIEL (*Nom du responsable du chercheur*). L'objectif de cette recherche est le processus de documentarisation d'adultes en formation.

Ma participation consistera à participer à 10 sessions de 3 heures (*Longueur des sessions*), du avril au juin (*Dates des sessions*). Je serai amené(e) à répondre aux questions du portrait chinois et à travailler en auto-formation (*Nature de la participation de la personne à l'étude*).

Je suis libre de me retirer de la recherche à tout moment, ou de ne pas répondre à certaines questions. Je m'attends à ce que l'étude soit menée professionnellement et à ce que le contenu de l'étude ne soit utilisé que pour la recherche scientifique.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera confidentielle, sauf entente explicite du contraire. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sûre pour une durée de .....

Etant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'elle pourrait me crée un certain inconfort éventuel. J'ai reçu l'assurance du chercheur effectuant la recherche que tout sera fait en vue de limiter cette éventualité.

Pour plus amples renseignements, je peux contacter le chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel ..... ; ou le responsable du chercheur au numéro de téléphone ..... , ou par courriel .....

Il y a deux (2) copies de cette fiche de consentement, dont une que je peux conserver.

Nom, et signature du sujet-participant de recherche :

Date: 03/03/2008 FATOUMATA

Nom et signature du chercheur :

Date: 03/03/2008 DORNIER

Nom et signature du responsable du chercheur :

Date: 09/03/2008

Annexe 27 : les cinq fiches de restitution des apprenants audités

greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONTINUE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date : 30.01.2008
N° :
Accueillant : Corinne D.
Centre : APP

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL : 82429

M. - Mme - Melle : Apprenant 1 : Eléna
Nom de jeune fille

Adresse : 58 rue Neuve Calais 62100

Code Postal : 62100 Ville : Calais ☎ .....

Né (e) le : 07.11.1975 Lieu : Douchanté Nationalité : Française

16/20 ans	☐	20/26 ans	☐	+26/50 ans	☑	+ 50 ans	☐
Situation familiale :		Célibataire	☐	Vie Maritale	☐	Marié (e)	☑
		Séparé (e)	☐	Divorcé (e)	☐	Veuf (ve)	☐
Nombre d'enfants : 1				dont – 3 ans : 1			
Service National :		Non effectué	☑	Effectué	☐	Sursitaire	☐
		Dispensé	☐	Réformé	☐		
Permis :	Sans	☑	En cours	☐	B	☐	
	Moto	☐	Poids lourd	☐	Transport en commun		☐

Spécialisation permis : ..... Moyen de locomotion : .....

SALARIE		DEMANDEUR D'EMPLOI (Inscrit le : _____)
Salarié de droit commun	☐	- de 12 mois ☐ Primo D.E OUI ☐
Travailleur indépendant	☐	+ de 12 mois ☐ NON ☐
Contrat d'apprentissage	☐	Catégorie socio-professionnelle : _____
Contrat de professionnalisation	☐	Adresse de l'ANPE : Pas inscrite
Contrat d'Avenir	☐	N° ANPE : _____
Contrat d'Accompagnement à l'Emploi	☐	Correspondant ANPE : _____
Contrat Initiative Emploi	☐	Correspondant Mission Locale : _____
Convention de conversion	☐	Observations : _____
Intérimaire	☐	Autre _____
Autre (précisez) :		

FORMATION (S) CONTINUE (S) ANTERIEURE (S)	OUI ☐	NON ☐	
ORGANISME	INTITULE	DUREE	DATE

PASSE PROFESSIONNEL	OUI ☐	NON ☐	
ENTREPRISE	FONCTION	DUREE	DATE

MOBILITE : sans ☐ locale ☐ régionale ☐ nationale ☐ autres ☐

OBJECTIF (S) FORMATION (S) :

- Remise à Niveau ☒
- Définition du Projet Professionnel ☐
- Formation Diplômante ☐
- Formation Pré-qualifiante ☐
- Formation qualifiante ☐
- Préparation concours ☐
- Accès à l'emploi ☐
- Reconversion ☐
- Dynamique d'Insertion Professionnelle ☐
- Formation de spécialisation ☐
- Autres : _____

OBJECTIF (S) PROFESSIONNELS (S) :

1 - Médecin
2 - _____
3 - _____

Date : _____

- Emploi ☐
- Validation ☐
- Diplôme ☐
  - CAP : _____
  - BEP : _____
  - Autres : _____

ORIENTATION PRECONISEE :

_____

PERSONNE RELAIS :

SUIVI :

greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONTINUE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date : 04/02/08
N° :
Accueillant : C Dornier
Centre : APP

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL :

M. - ~~Mme~~ - ~~Melle~~ :... Apprenant 2 : Jacob
Nom de jeune fille :

Adresse : 942 Route d'escalles

Code Postal : 62231 Ville : Peuplingues ☎ 0663604350

Né (e) le : 24/12/1985 Lieu : LEAMINGTON SPA Nationalité : Britannique

16/20 ans	☒	20/26 ans	☐	+26/50 ans	☐	+ 50 ans	☐
Situation familiale :		Célibataire	☒	Vie Maritale	☐	Marié (e)	☐
		Séparé (e)	☐	Divorcé (e)	☐	Veuf (ve)	☐

Nombre d'enfants : 0 dont – 3 ans : .....

Service National :		Non effectué	☐	Effectué	☐	Sursitaire	☐
		Dispensé	☐	Réformé	☐		
Permis :	Sans	☐	En cours	☐	B	☐	
	Moto	☐	Poids lourd	☐	Transport en commun		☐

Spécialisation permis : BSR Moyen de locomotion : Scooter

SALARIE		**DEMANDEUR D'EMPLOI (Inscrit le : 22/09/08**
Salarié de droit commun	☐	- de 12 mois ☒ Primo D.E OUI ☐
Travailleur indépendant	☐	+ de 12 mois ☐ NON ☐
Contrat d'apprentissage	☐	Catégorie socio-professionnelle :
Contrat de professionnalisation	☐	Adresse de l'ANPE : 37 Rue Gustave Courbet 62100 Calais
Contrat d'Avenir	☐	N° ANPE : 1046672M
Contrat d'Accompagnement à l'Emploi	☐	Correspondant ANPE :
Contrat Initiative Emploi	☐	Correspondant Mission Locale :
Convention de conversion	☐	Observations :
Intérimaire	☐	Autre
Autre (précisez) :		

FORMATION (S) CONTINUE (S) ANTERIEURE (S)	OUI ☐	NON ☐	
ORGANISME	INTITULE	DUREE	DATE

PASSE PROFESSIONNEL	OUI ☐	NON ☐	
ENTREPRISE	FONCTION	DUREE	DATE

MOBILITE : sans ☐ locale ☒ régionale ☐ nationale ☐ autres ☐

OBJECTIF (S) FORMATION (S) :

Remise à Niveau	☒
Définition du Projet Professionnel	☐
Formation Diplômante	☐
Formation Pré-qualifiante	☐
Formation qualifiante	☐
Préparation concours	☐
Accès à l'emploi	☐
Reconversion	☐
Dynamique d'Insertion Professionnelle	☐
Formation de spécialisation	☐

Autres : FLE @

OBJECTIF (S) PROFESSIONNELS (S) :

1 - Remise Niveau pour passer Daeu
2 - informatique
3 - anglais

Date : _____

Emploi ☐
Validation ☐
Diplôme ☐
CAP : _____
BEP : _____
Autres : _____

ORIENTATION PRECONISEE :

PERSONNE RELAIS :	SUIVI :

greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONTINUE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date : 07/02/2008
N° :
Accueillant : Corinne
Centre :

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL : 78570

M. - Mme - Melle :... Apprenant 3 : Maty
Nom de jeune fille :

Adresse : 20 ..... Rue Martyr .....

Code Postal : 62.100 ..... Ville : Calais ..... ☎ 03.21.00.94.20.

Né (e) le : 02.03.1962 .. Lieu : Sénégal. Thiès .... Nationalité : française.

16/20 ans	☐	20/26 ans	☐	+26/50 ans	☐	+ 50 ans	☐
Situation familiale :		Célibataire	☐	Vie Maritale	☐	Marié (e)	☐
		Séparé (e)	☐	Divorcé (e)	☐	Veuf (ve)	☐
Nombre d'enfants :				dont – 3 ans :			
Service National :		Non effectué	☐	Effectué	☐	Sursitaire	☐
		Dispensé	☐	Réformé	☐		
Permis :	Sans	☐	En cours	☐	B	☐	
	Moto	☐	Poids lourd	☐	Transport en commun		☐

Spécialisation permis :..... Moyen de locomotion :.....

SALARIE		**DEMANDEUR D'EMPLOI (Inscrit le : _____)**
Salarié de droit commun	☐	- de 12 mois ☒ Primo D.E OUI ☐
Travailleur indépendant	☐	+ de 12 mois ☐ NON ☐
Contrat d'apprentissage	☐	Catégorie socio-professionnelle : _____
Contrat de professionnalisation	☐	Adresse de l'ANPE : _____
Contrat d'Avenir	☐	N° ANPE : Natim
Contrat d'Accompagnement à l'Emploi	☐	Correspondant ANPE : _____
Contrat Initiative Emploi	☐	Correspondant Mission Locale : _____
Convention de conversion	☐	Observations : _____
Intérimaire	☐	Autre _____
Autre (précisez) :		

FORMATION (S) CONTINUE (S) ANTERIEURE (S)	OUI ☐	NON ☐	
ORGANISME	INTITULE	DUREE	DATE

PASSE PROFESSIONNEL	OUI ☐	NON ☐	
ENTREPRISE	FONCTION	DUREE	DATE
commerce	sur les marchés		

MOBILITE : sans ☐ locale ☐ régionale ☐ nationale ☐ autres ☐

OBJECTIF (S) FORMATION (S) :

- Remise à Niveau ☒
- Définition du Projet Professionnel ☐
- Formation Diplômante ☐
- Formation Pré-qualifiante ☐
- Formation qualifiante ☐
- Préparation concours ☐
- Accès à l'emploi ☐
- Reconversion ☐
- Dynamique d'Insertion Professionnelle ☐
- Formation de spécialisation ☐
- Autres : _____

OBJECTIF (S) PROFESSIONNELS (S) :

1 - Vendeuse
2 - _____
3 - _____

Date : _____

- Emploi ☐
- Validation ☐
- Diplôme ☐
  - CAP : _____
  - BEP : _____
  - Autres : _____

ORIENTATION PRECONISEE :

_____

_____

_____

PERSONNE RELAIS :	SUIVI :

greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONTINUE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date : 19-08-2008
N° :
Accueillant : Corinne D
Centre : APP

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL : 78578

M. - Mme - Melle : Apprenant 4 : Catarina
Nom de jeune fille :
Adresse : 59 Rue des quatre Coins
Code Postal : 62100 Ville : Calais ☎ 03.21.82.21.12
Né (e) le : 17.04.1973 Lieu : Angola Nationalité : Angolaise

16/20 ans	☐	20/26 ans	☐	+26/50 ans	☒	+ 50 ans	☐
Situation familiale :		Célibataire	☐	Vie Maritale	☐	Marié (e)	☒
		Séparé (e)	☐	Divorcé (e)	☐	Veuf (ve)	☐
Nombre d'enfants : 2 Enfants				dont – 3 ans :			
Service National :		Non effectué	☐	Effectué	☐	Sursitaire	☐
		Dispensé	☐	Réformé	☐		
Permis :	Sans	☒	En cours	☐	B	☐	
	Moto	☐	Poids lourd	☐	Transport en commun		☐

Spécialisation permis : ..... Moyen de locomotion : .....

SALARIE		DEMANDEUR D'EMPLOI (Inscrit le : _____)	
Salarié de droit commun	☐	- de 12 mois ☐	Primo D.E OUI ☐
Travailleur indépendant	☐	+ de 12 mois ☐	NON ☐
Contrat d'apprentissage	☐	Catégorie socio-professionnelle : _____	
Contrat de professionnalisation	☐	Adresse de l'ANPE : Pas inscrite	
Contrat d'Avenir	☐	N° ANPE : _____	
Contrat d'Accompagnement à l'Emploi	☐	Correspondant ANPE : _____	
Contrat Initiative Emploi	☐	Correspondant Mission Locale : _____	
Convention de conversion	☐	Observations : _____	
Intérimaire	☐	Autre _____	
Autre (précisez) :			

FORMATION (S) CONTINUE (S) ANTERIEURE (S)	OUI ☐	NON ☐	
ORGANISME	**INTITULE**	**DUREE**	**DATE**

PASSE PROFESSIONNEL	OUI ☐	NON ☐	
ENTREPRISE	**FONCTION**	**DUREE**	**DATE**

MOBILITE : sans ☐ locale ☐ régionale ☐ nationale ☐ autres ☐

OBJECTIF (S) FORMATION (S) :

- Remise à Niveau ☐
- Définition du Projet Professionnel ☐
- Formation Diplômante ☐
- Formation Pré-qualifiante ☐
- Formation qualifiante ☐
- Préparation concours ☐
- Accès à l'emploi ☐
- Reconversion ☐
- Dynamique d'Insertion Professionnelle ☐
- Formation de spécialisation ☐
- Autres : F E F (F)

OBJECTIF (S) PROFESSIONNELS (S) :

1 - Esthéticienne
2 - Coiffeuse
3 -

Date :

- Emploi ☐
- Validation ☐
- Diplôme ☐
  - CAP :
  - BEP :
  - Autres :

ORIENTATION PRECONISEE :

PERSONNE RELAIS :	SUIVI :

greta DES TERRES D'OPALE LA FORMATION CONSTRUITE

SYSTEME DE REPONSE INDIVIDUALISEE DE FORMATION

Date : 25/02/2008
N° :
Accueillant : Corinne
Centre : APP

FICHE DE RESTITUTION INTERSERVICES

ETAT CIVIL : 78512

M. - Mme - Melle : Apprenant 5 : Fatoumata
~~Nom de jeune fille~~

Adresse : 36 Bruxelles

Code Postal : 62100 Ville : CALAIS ☎ 0668 9

Né (e) le : 17/05/1973 Lieu : Nationalité : Sén

16/20 ans ☐ 20/26 ans ☐ +26/50 ans ☐ + 50 ans

Situation familiale : Célibataire ☐ Vie Maritale ☐ Marié (e)
Séparé (e) ☐ Divorcé (e) ☐ Veuf (ve)

Nombre d'enfants : ..... dont – 3 ans : .....

Service National : Non effectué ☐ Effectué ☐ Sursitaire
Dispensé ☐ Réformé ☐

Permis : Sans ☐ En cours ☐ B ☐
Moto ☐ Poids lourd ☐ Transport en commun

Spécialisation permis : ..... Moyen de locomotion : .....

SALARIE		DEMANDEUR D'EMPLOI (Inscrit le : ____
Salarié de droit commun	☐	- de 12 mois ☐ Primo D.E OUI [
Travailleur indépendant	☐	+ de 12 mois ☐ NON [
Contrat d'apprentissage	☐	Catégorie socio-professionnelle : _____
Contrat de professionnalisation	☐	Adresse de l'ANPE : Théâtre
Contrat d'Avenir	☐	N° ANPE : _____
Contrat d'Accompagnement à l'Emploi	☐	Correspondant ANPE : _____
Contrat Initiative Emploi	☐	Correspondant Mission Locale : _____
Convention de conversion	☐	Observations : _____
Intérimaire	☐	Autre _____
Autre (précisez) :		
.....		
.....		

FORMATION (S) CONTINUE (S) ANTERIEURE (S) OUI ☐ NO

ORGANISME	INTITULE	DUREE	DAT

PASSE PROFESSIONNEL OUI ☐ NO

ENTREPRISE	FONCTION	DUREE	DATE
Vente de bijoux sur les marchés			

MOBILITE : sans ☐ locale ☐ régionale ☐ nationale ☐ aut

OBJECTIF (S) FORMATION (S) :

- Remise à Niveau ☐
- Définition du Projet Professionnel ☐
- Formation Diplômante ☐
- Formation Pré-qualifiante ☐
- Formation qualifiante ☐
- Préparation concours ☐
- Accès à l'emploi ☐
- Reconversion ☐
- Dynamique d'Insertion Professionnelle ☐
- Formation de spécialisation ☐
- Autres : FLE

OBJECTIF (S) PROFESSIONNELS (S) :

1 - Coiffeuse
2 -
3 -

Date :

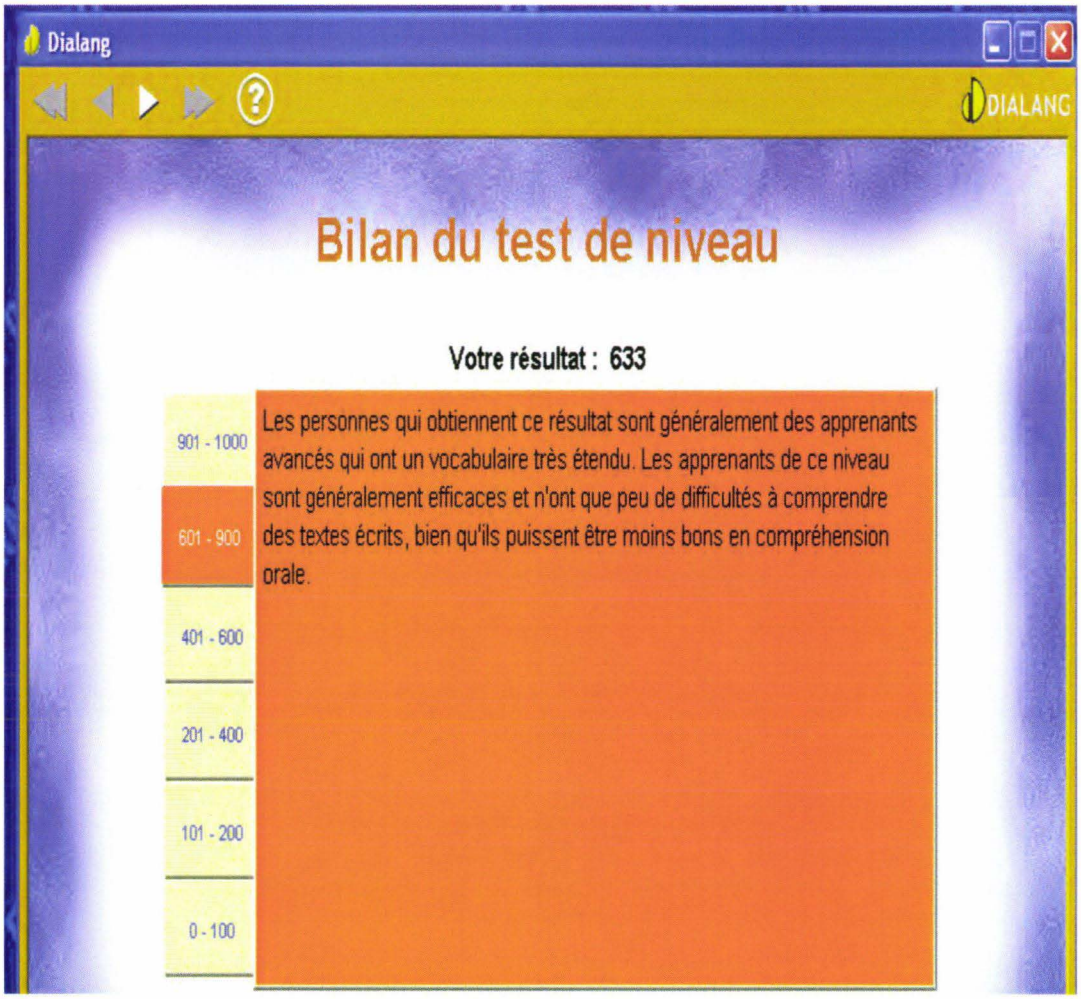
- Emploi ☐
- Validation ☐
- Diplôme ☐
  - CAP :
  - BEP :
  - Autres :

ORIENTATION PRECONISEE :

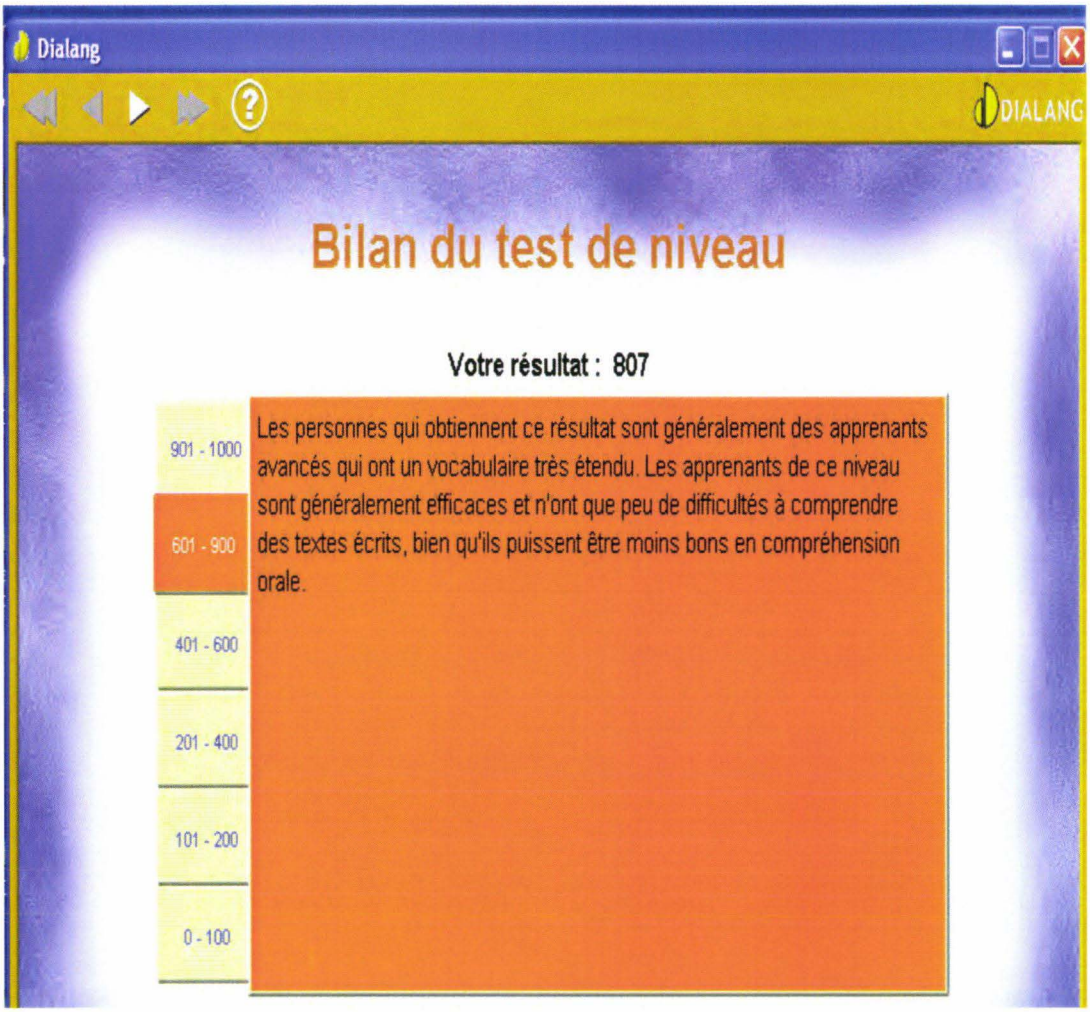
PERSONNE RELAIS :	SUIVI :

Annexe 28 : Les résultats du test *via DIALANG*

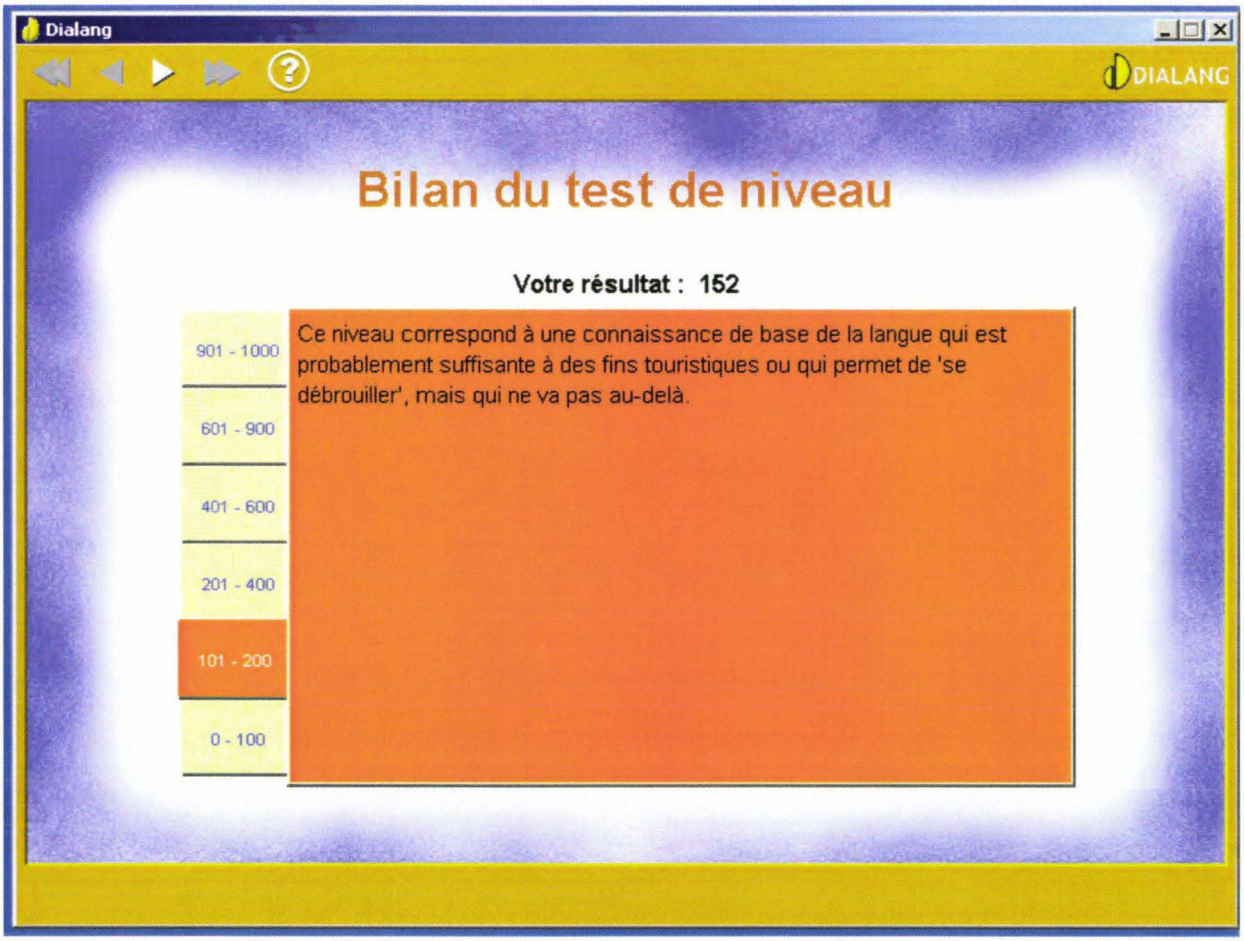
Apprenant 1



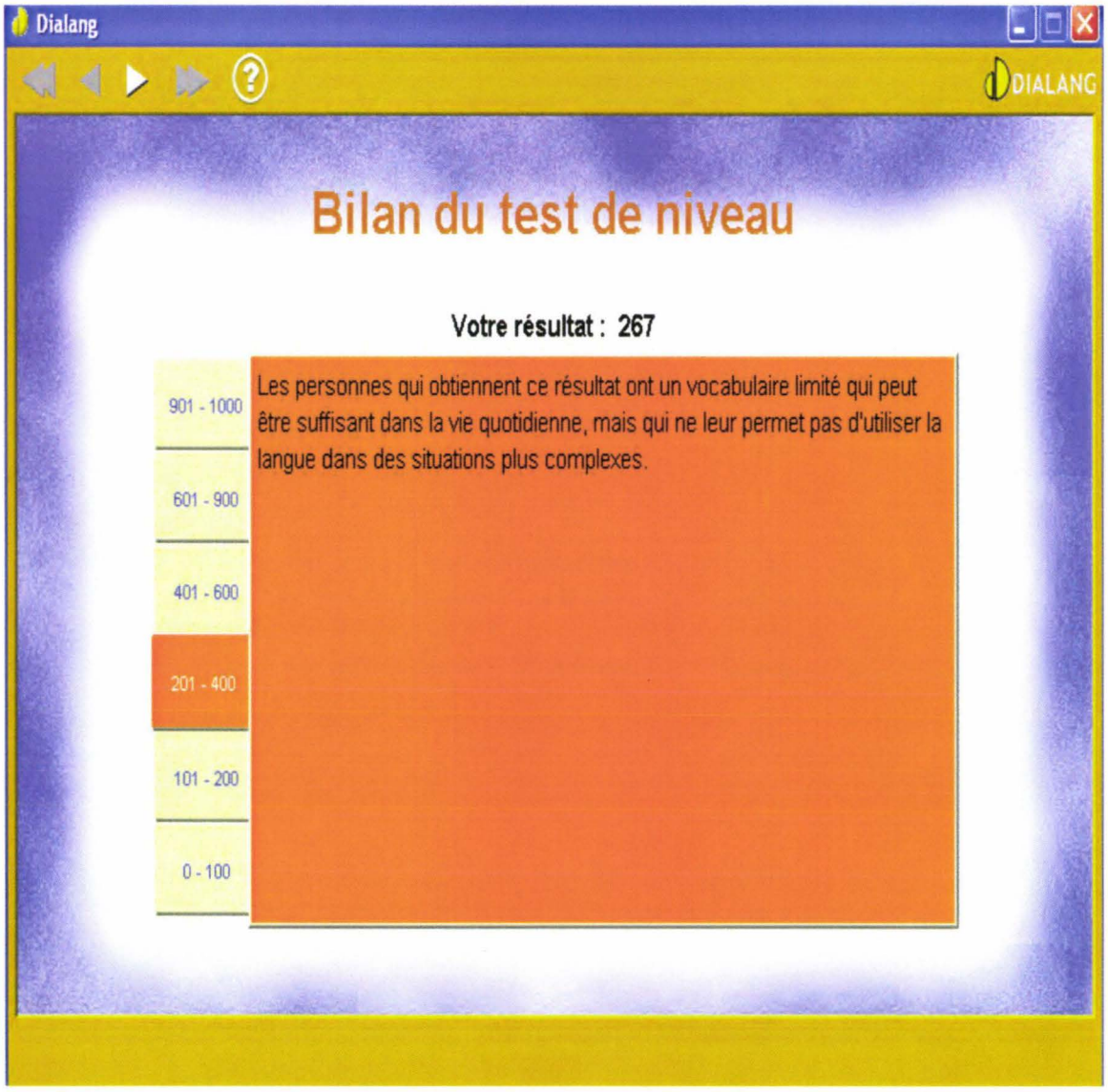
Apprenant 2


Dialang
DIALANG
Bilan du test de niveau
Votre résultat : 807
901 - 1000
601 - 900
401 - 600
201 - 400
101 - 200
0 - 100
Les personnes qui obtiennent ce résultat sont généralement des apprenants avancés qui ont un vocabulaire très étendu. Les apprenants de ce niveau sont généralement efficaces et n'ont que peu de difficultés à comprendre des textes écrits, bien qu'ils puissent être moins bons en compréhension orale.

Apprenant 3


Dialang
DIALANG
Bilan du test de niveau
Votre résultat : 152
901 - 1000
601 - 900
401 - 600
201 - 400
101 - 200
0 - 100
Ce niveau correspond à une connaissance de base de la langue qui est probablement suffisante à des fins touristiques ou qui permet de 'se débrouiller', mais qui ne va pas au-delà.

Apprenant 4


Dialang
DIALANG
Bilan du test de niveau
Votre résultat : 267
901 - 1000
601 - 900
401 - 600
201 - 400
101 - 200
0 - 100
Les personnes qui obtiennent ce résultat ont un vocabulaire limité qui peut être suffisant dans la vie quotidienne, mais qui ne leur permet pas d'utiliser la langue dans des situations plus complexes.

Apprenant 5

Dialang
DIALANG
Bilan du test de niveau
Votre résultat : 89
901 - 1000
601 - 900
401 - 600
201 - 400
101 - 200
0 - 100
Ce niveau indique que la personne testée connaît quelques mots, mais n'a pas une connaissance systématique du vocabulaire de base de la langue.

Annexe 29 : Le portrait chinois : les commentaires des apprenants sur le *Carnet de suivi*

Apprenant 1

QUESTIONNAIRE

Si le carnet de suivi était une couleur, il serait ...peut être vert.....
Pourquoi ? Cela représente le sens vert au carrefour par exemple, il nous de circulation permet de choisir bonne direction

Si le carnet de suivi était une profession, il serait ...un professeur, guide.....
Pourquoi ?
nous aide d'apprendre la langue, ou d'élaborer une méthode de travaille

Si le carnet de suivi était un objet domestique, il serait ...une échelle.....
Pourquoi ?
On peut dire que à chaque fois qu'on vient au CRETA on grimpe plus haut.

Si le carnet de suivi était un moyen de transport, il serait ...Un train.....
Pourquoi ?
Quand on voyage en train on voit parfois des paysages qu'on a déjà vus (on révise qqch), ou des endroits jamais vus (quand on apprend qqch)

Si le carnet de suivi était un objet indispensable à la randonnée ou au camping, il serait ...une bous-sole
Pourquoi ?
Car il indique la direction

Si le carnet de suivi était une nouvelle technologie, il serait ...l'ordinateur ou agenda électronique
Pourquoi ?
Le carnet nous aide à nous organiser, et, ou à travailler.

Apprenant 2

QUESTIONNAIRE

Si le carnet de suivi était une couleur, il serait ..... Orange .....
Pourquoi ?
Orange parceque je n'y tiens pas spécialement à la fiche

Si le carnet de suivi était une profession, il serait ..... Inspecteur de police .....
Pourquoi ?
Inspecteur de police comme il veut tout savoir sur la séance et de + plus en détail.

Si le carnet de suivi était un objet domestique, il serait ..... un aspirateur .....
Pourquoi ?
Pour moi c'est un objet que je ne veux jamais utiliser mais que je serai toujours par le faire.

Si le carnet de suivi était un moyen de transport, il serait ..... un avion .....
Pourquoi ?
Il le permet d'avancer plus vite

Si le carnet de suivi était un objet indispensable à la randonnée ou au camping, il serait ..... une carte
Pourquoi ?
Parceque si on a envie de se retrouver entre la Rente alors c'est essentiel.

Si le carnet de suivi était une nouvelle technologie, il serait ..... Le IPhone .....
Pourquoi ?

Apprenant 3

QUESTIONNAIRE

Si le carnet de suivi était une couleur, il serait ..... cō la mer car c'est clair cō l'eau
Pourquoi ?

Si le carnet de suivi était une profession, il serait ..... car
Pourquoi ?
il est là pr aider les gens, les faire avancer - Il aide les gens à apprendre

Si le carnet de suivi était un objet domestique, il serait ..... calendrier
Pourquoi ?
pr noter, pr pas oublier

Si le carnet de suivi était un moyen de transport, il serait .....
Pourquoi ?
; j'avance vite

Si le carnet de suivi était un objet indispensable à la randonnée ou au camping, il serait GPS
Pourquoi ? Ça lui permet de retrouver le route sur guide touristique car ça sert à savoir qu'est-ce qu'on a fait ou va faire

Si le carnet de suivi était une nouvelle technologie, il serait .....
Pourquoi ?
car on connait plein de choses

Apprenant 4

QUESTIONNAIRE

Catarina

Si le carnet de suivi était une couleur, il serait : bleu
Pourquoi ? C'est la couleur, qui ressemble à l'océan.
c'est qqch de bien car l'océan c'est énorme
il y a plein de choses dedans -

Si le carnet de suivi était une profession, il serait : un professeur
Pourquoi ? pour transmettre aux autres tout les connaissances.

Si le carnet de suivi était un objet domestique, il serait : .....
Pourquoi ? pour le objet qui me rappelle
gazinière car j'oublie tt le tps

Si le carnet de suivi était un moyen de transport, il serait : Le vélo / avion car je vais ne à voiture car on l'oublie tt le tps elle ne m'aide pas
Pourquoi ? Parce que c'est le moins de transporte
que ça consomme moins de carburant et énergie
et ne fait pas de pollution.
moyens -

Si le carnet de suivi était un objet indispensable à la randonnée ou au camping, il serait : bonne paire de chaussures
Pourquoi ? Pour mes aborder pour l'escalade et pour
c'est important, ça m'ouvre les portes sur la d,
la gram ; ça me fait découvrir, c'est cô 1 carte
je connais rien, donc la carte va me diriger.

Si le carnet de suivi était une nouvelle technologie, il serait : une clé USB
Pourquoi ? pour être au la capacité de mémoire
et garder toutes mes souvenirs et photos.
y a plein de choses q j'ai ramassé dedans

Apprenant 5

QUESTIONNAIRE

Si le carnet de suivi était une couleur, il serait ..Pour moi c'est rouge..
Pourquoi ? Parceque ce une couleur, remarcable ; parce ce q on peut se reperer

Si le carnet de suivi était une profession, il serait .Pour moi ce un directeur qui
Pourquoi ? Forme les employers. il peut car il est professionnel

Si le carnet de suivi était un objet domestique, il serait .Pour moi c'est un appareil
Pourquoi ? ordinateur, je crois que ce important pour enregis car tout ce qu'on trouve dans l'ordinateur, on le trouve dans le carnet.

Si le carnet de suivi était un moyen de transport, il serait Voyage en train
Pourquoi ? car je peux aller où je veux ça va être q le train car il faut reflechi pour le faire

Si le carnet de suivi était un objet indispensable à la randonnée ou au camping, il serait Le sac
Pourquoi ? Sac à main car tout ce q je mets dedans, je l'oublie pas - je sors pas sans mon sac à main - ça sera utile.

Si le carnet de suivi était une nouvelle technologie, il serait .....
Pourquoi ? téléphone portable car si je vais qq part où je ne sais pas je peux tjs prevenir qq'un pour moi - C'est un repère car si on m'appelle je peux voir ça dans le carnet -

Annexe 30 : Le protocole d'entretien de la grille du Répertoire des Construits Personnels de Kelly

Introduction

Ce document a comme but d'être une explication du fonctionnement de l'entretien fondé sur les travaux de George KELLY (1955/1991). Le document ne remplace pas le *guide d'entretien*.

L'entretien demande un investissement *intense* pour le sujet-participant comme pour le chercheur-participant. Car, l'entretien cherche à faire expliciter les ressorts préverbaux auprès du sujet-participant. Le chercheur accompagne le sujet dans cette explicitation. Comme idée de base, les propos du sujet devraient interpeller, intriguer, interroger les hypothèses du chercheur. Cela demande une participation active de la part du chercheur tout au long de l'entretien.
L'approche met en avant une démarche *idiographique*. Elle cherche à identifier l'individu par la singularité de ses traits dans un contexte situé donné. (L'approche se contraste de la démarche nomothétique ; l'étude de ce que d'un groupe de personnes auraient comme traits communs).
Le *Répertoire des Construits Personnels* (ReCP) a comme but de répertorier le sens qu'élabore l'individu face à une réalité construite, voire Annexe 4. Pour ce faire, le ReCP s'appuie sur le concept fondateur de *construing*, voir Annexe 1, suite aux travaux fondateurs de l'ingénieur et psychologue-clinicien George KELLY (1955/1991).

Dispositif de l'entretien

1. (Avant l'entretien - l'apprenant, le chercheur, et le responsable du chercheur auront signé 2 exemplaires de la *Fiche de consentement*)
2. 1 *guide d'entretien* pour le chercheur
3. 1 *paperboard* avec des feuilles de papier amovible permettant de conserver les modifications (ou un tableau, avec un appareil de photo pour prendre des clichés suite à des modifications sur le tableau) au cours de l'entretien
4. 4 feutres de couleurs différentes
5. 1 dictaphone, avec l'accord de l'apprenant, l'entretien est enregistré pour les besoins de la recherche
6. 1 table et 2 chaises
7. le matériel approprié pour concrétiser l'objet de l'entretien, ex. les documents que l'apprenant a utilisé lors de son apprentissage

Spatialisation

Une pièce suffisamment grande pour que l'apprenant et le chercheur puissent se mettre debout pour prendre de la distance physique par rapport au tableau sur lequel une grille, voir Phase #1.

Phase #1 : Grille du *Répertoire de Construits Personnels*

Le chercheur commence par réaliser la grille en construisant un tableau croisé d'éléments (en colonne) et d'attributs (en lignes horizontales) (voir Tableau 1).

Le nombre de colonnes correspond aux « solutions » (**éléments**, « artefact »), par exemple, mises à profit par l'apprenant (le sujet-participant) lors de son parcours. Le choix des éléments peut être effectué avec l'accord de l'apprenant. Ainsi, les éléments choisis au Tableau 1 correspondent à ce que l'apprenant utilise comme ressources dans un Centre de

Ressources. Si nécessaire, une ou deux *colonnes supplémentaires* peuvent être introduites afin d'être remplie(s) en fin d'entretien (voir Phase #6).
Concernant les lignes horizontales des **attributs** (qualités associées aux éléments) le ratio recommandé d'élément aux attributs (adjectifs, adverbes, ...) est de l'ordre de **1 : 5**. (« *Nous allons nous limiter à cinq attributs par XXX si vous voulez bien* ».) Dans la pratique, cependant, chaque triade devrait solliciter entre 3 et 6 attributs.

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**		

Tableau 1 : Une grille du *Répertoire de Construit Personnel* (ReCP)

Phase #2 : Triades
L'apprenant se trouve assis face au chercheur et au tableau. Les artefacts, représentant les éléments, que l'apprenant a utilisé lors de sa formation sont posés sur la table devant lui.
Le chercheur, ou l'apprenant, associe **trois** des **éléments** (solutions possibles A, B, et C) pour en faire une **triade**. Cette triade est divisée en deux parties. Une première partie consiste à demander à l'apprenant d'établir ce que deux des éléments (ex. solutions A et B) ont de **similaires**. La seconde partie de la triade représente en quoi le dernier élément (ex. Solution C) est **différent** (ce contraste, « *n'est pas comme* ») les solutions A et B.
Pour respecter la systématicité de l'entretien, chaque élément de la Triade est permuté à tour de rôle. Ainsi, s'il y a trois éléments A, B, et C, la première série de questionnement avec la Triade #1 (T1) peut être représentée comme suit : (A≈B)¬C. Puis, une deuxième Triade est proposée (T2), soit (A≈C)¬B, pour en dégager 5 réponses, et ensuite une troisième Triade (T3), soit (B≈C)¬A.
Suite aux triades T1, T2, et T3, il devrait avoir, dans le meilleur des cas 15 attributs, ou entre 13 et 17 attributs selon la capacité de l'apprenant à formuler des réponses pertinentes.

Phase #3 : Attributs similaires
Une Triade (ex. T1) est choisie et expliquée, puis le chercheur demande à l'apprenant, ce qu'ont deux « éléments » de commun (voir Annexe 2) et que le troisième élément de la Triade ne possède pas (voir Schéma #1).
Par un processus d'explicitation, le chercheur note au tableau les attributs finalement convenus avec l'apprenant avec un premier feutre (feutre **noir)**. Les modifications de la réponse lors de l'entretien sont effectuées avec un feutre d'une autre couleur (feutre **rouge**). Cela peut faciliter l'interprétation des données (voir Phase #8).
La question que pose le chercheur serait :

- *Qu'est-ce que les feuilles d'exercices et les manuels scolaires ont de commun et que les sites pédagogiques n'ont pas ?*

Si l'apprenant peine à répondre, le chercheur formule sa question autrement.

- *Voici les feuilles d'exercices et les manuels scolaires, en quoi sont-ils pareils mais que vous ne voyez pas avec les sites pédagogiques ?*

Lorsque l'apprenant propose un premier attribut, le chercheur le **reformule** (par des synonymes, des métaphores, ...) pour être certain qu'il en ait saisi le sens, notamment que la réponse proposée n'est pas une répétition d'un attribut déjà noté.

- *Voulez-vous dire XXX ?*

Le chercheur peut aussi chercher à éclaircir la réponse dans le cas ou l'apprenant semble peu attentif, distrait ou si ce dernier propose une réponse hésitante, ambigüe, peu claire. Les questions d'éclaircissement peuvent être les suivantes :

- *Pouvez me dire plus sur XXX ?*
- *Comment le savez-vous ?*

Le chercheur inscrit au tableau l'attribut (**adverbe**, **adjectif**) donné par l'apprenant sur la première ligne de la colonne à gauche (des **attributs affirmés**).

Si, l'apprenant répond que les artefacts 1 et 2 sont « *statiques* », par rapport à l'artefact 3, le chercheur écrit le terme sur le tableau (voir Schéma 1).

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**		
T1. **statiques**					
T1.					

Schéma 1 : Colonne d'attribut similaire, un exemple d'une première réponse

A tout moment, l'apprenant peut modifier les attributs déjà notés pour les peaufiner. Les **modifications** sont effectuées au tableau, par exemple en **rouge** (première modification) et en **bleue** (seconde modification). Pour que l'entretien ne dure pas trop longtemps, il est suggéré de se limiter à deux modifications.

Chercheur	**Apprenant**
Qu'est-ce que les manuels scolaires et les sites pédagogiques ont de commun et que les feuilles d'exercices n'ont pas ?	
	On peut naviguer.
Pouvez-vous m'expliquer ce que vous voulez dire par le mot naviguer ?	
	Oui, ça veut dire qu'on a la possibilité de faire les exercices qu'on souhaite, on choisit.
Voulez-vous dire que vous pouvez faire des choix par rapport aux exercices ?	
	Oui

La réponse étant confirmée, le chercheur peut maintenant compléter de nouveau la grille.

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**		
T1. **statiques**					
T1. **choisis**					

Schéma 2 : Colonne d'attribut similaire, un exemple d'une deuxième réponse

A partir du **troisième attribut**, le chercheur vérifie que l'attribut proposé est différent des attributs déjà notés.
- *Etes-vous certain(e) de n'avoir pas déjà exprimé cette idée (mot) avec l'attribut YYY ?*
Le chercheur continue à interroger l'apprenant pour faire émerger, au mieux, **cinq attributs** (ou au moins **trois**, et au plus **six** attributs) par Triade. Le chercheur s'assure que l'apprenant a exprimé de façon satisfaisante les attributs par Triade.
Suite à un silence « significatif », ou pour changer d'attributs ou de Triade, la **transition** peut se réaliser de la manière suivante :
- *Vous avez terminé ?*
- *Voulez-vous ajouter autre chose à ce que nous avons noté au tableau ?*

Le chercheur répète la procédure pour toutes les autres Triades.

Phase #4 : Attributs contraires
Cette réponse consiste à demander à l'apprenant de proposer un attribut contraire pour chaque attribut similaire, dans la colonne à gauche de la grille. La réponse de l'apprenant est reportée comme un attribut contraire dans la colonne de droite de la grille. Le questionnement se réalise de la même manière que pour la Phase #3.

Chercheur	**Apprenant**
Pouvez-vous me donner le contraire du mot ***statique*** *?*	
	Je dirais interactif.

Le chercheur vérifie le sens que donne l'apprenant au mot qu'il utilise, de la même façon que Phase #3. Le chercheur note alors l'attribut dans la case correspondante en **noir**.
Pour assurer une certaine clarté, le chercheur demande à l'apprenant de reformuler sa réponse si elle est préfacée avec « *pas* » ex. statique – *pas* statique. Dans ce cas, le chercheur sollicite l'apprenant pour lui proposer un autre terme :
- *Pouvez-vous me proposer un autre terme sans utiliser 'pas' pour que je puisse mieux comprendre ce que vous voulez dire* ?

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**		
T1. **statiques**					**interactifs**
T1. **choisis**					**obligatoires**

Schéma 3 : Colonne d'attribut contraire, un exemple de deux réponses

Dans une logique d'émergence ternaire, l'association d'un attribut affirmé (à gauche de la grille) à son attribut contraire (à droite de la grille) constitue un **construit personnel** (voir Annexe 3). Celui-ci représente l'unité de base de sens de l'approche ReCP.

Phase #5 : Pondération des construits
Une fois la grille complétée, le chercheur propose une pondération selon l'échelle de Likert à 5 points :

Valeur 1 = Si l'apprenant estime que le construit est **fortement** caractérisé par l'attribut de similarité.

Valeur 2 = Si l'apprenant estime que le construit est **faiblement** caractérisé par l'attribut de similarité.

Valeur 3 = Si l'apprenant estime que le construit n'est caractérisé ni par l'attribut de similarité ou par l'attribut-contraire.

Valeur 4 = Si l'apprenant estime que le construit est **faiblement** caractérisé par l'attribut-contraire.

Valeur 5 = Si l'apprenant estime que le construit est **fortement** caractérisé par l'attribut-contraire.

Le chercheur introduit cette Phase de la manière suivante ; il indique à l'apprenant les solutions possibles selon les cas.

- Pouvez-vous me dire si l'élément (xxxx) est très proche de l'attribut de similarité (Valeur 1), ou peu proche de cet attribut (Valeur 2), -- ou au contraire très proche de l'attribut-contraire (Valeur 5) ou peu proche de cet attribut (Valeur 4) ? Ou aucun des deux attributs (Valeur 3) ?

Chercheur	Apprenant
Est-ce que les feuilles d'exercices sont statiques ? … Choisissez le chiffre (la valeur) qui correspond le plus à ta réponse.	*C'est oui, donc, c'est le 1.*

Lorsque l'apprenant énonce son choix, le chercheur lui demande de la noter lui-même dans la grille en **rouge**.

Le chercheur répète la procédure, au moins, avec trois construits pour que le chercheur s'assure que l'apprenant ait compris comment indiquer son choix. Ensuite, il demande à l'apprenant de remplir le reste de la grille tout seul. Le chercheur intervient seulement si l'apprenant lui demande.

- Je vous propose maintenant de remplir la grille.

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**		
T1. **statiques**	1	1	5		**interactifs**
T1. **choisis**	3	2	4		**obligatoires**

Schéma 4 : L'apprenant note ses préférences

Une fois la grille remplie, le chercheur en prend connaissance. Il interroge l'apprenant sur la pondération des construits en fonction de ce qui interpelle le chercheur et l'apprenant ayant maintenant une vue globale de la grille.

- Parlez-moi des notes que vous avez données aux « manuels scolaires » ?

Phase #6 : Introduction d'élément(s) supplémentaire(s)

Le chercheur propose à l'apprenant de répondre aux éléments supplémentaires pour terminer l'entretien. Le chercheur propose les éléments pour servir comme points de repère afin de mieux comprendre les réponses de l'apprenant de la grille pour confirmer (éclaircir, …) des premières hypothèses d'interprétation des réponses développées durant l'entretien.

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**	Cours particuliers	
T1. **statiques**	1	1	5		**interactifs**
T1. **choisis**	3	2	4		**obligatoires**

Schéma 5 : Exemple d'une colonne supplémentaire, « Cours particuliers »

La grille est remplie de la même façon que la Phase #5.

	(Artefact 1) **Feuilles d'exercices**	(Artefact 2) **Manuels scolaires**	(Artefact 3) **Sites pédagogiques**	Cours particuliers	
T1. **statiques**	1	1	5	3	**interactifs**
T1. **choisis**	3	2	4	2	**obligatoires**

Schéma 6 : Exemple d'une colonne supplémentaire avec préférences remplies

La grille ainsi maintenant complétée, l'entretien est terminé. (« *Je vous remercie.* »

Phase #7 : Prise de note après l'entretien

Suite à l'entretien, le chercheur reporte dans son carnet de recherche ses premières impressions, étonnements, constatations lors de l'entretien.

- *L'entretien ne s'est pas déroulé pas (complètement) comme prévu, car ..... s'est passé, parce que .....*
- *Ce qui m'a interpellé dans l'entretien, c'est .....* parce que .....
- *Mes premiers constants suite à l'entretien sont .....*

Phase #8 : Etude « impressionniste » de la grille

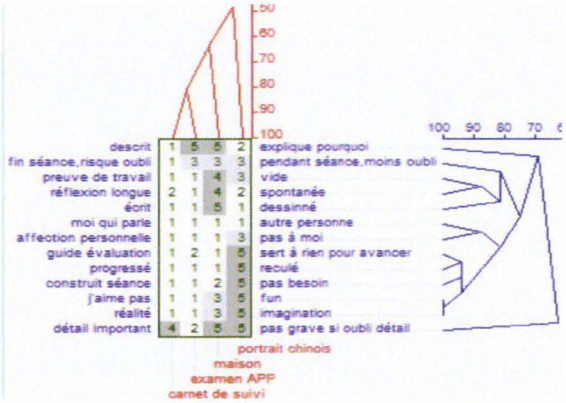
Le chercheur réalise une première étude de la grille en étudiant les attributs, notamment sur le plan du choix de l'attribut, et de la logique de leur succession. Il est important que cette analyse se fasse en réécoutant l'**enregistrement de l'entretien** pour mieux saisir le contexte des réponses. Le chercheur consulte aussi ses notes prises suite à l'entretien (voir Phase #7).

Le chercheur prend aussi en compte des modifications effectuées sur la grille au cours de l'entretien. Elles peuvent indiquées la manière dont le sens global émerge auprès de l'individu. Le chercheur visionne, ainsi, l'ensemble des préférences pour établir ce qui ressort, ce qui corrobore/infirme, ses hypothèses de travail.

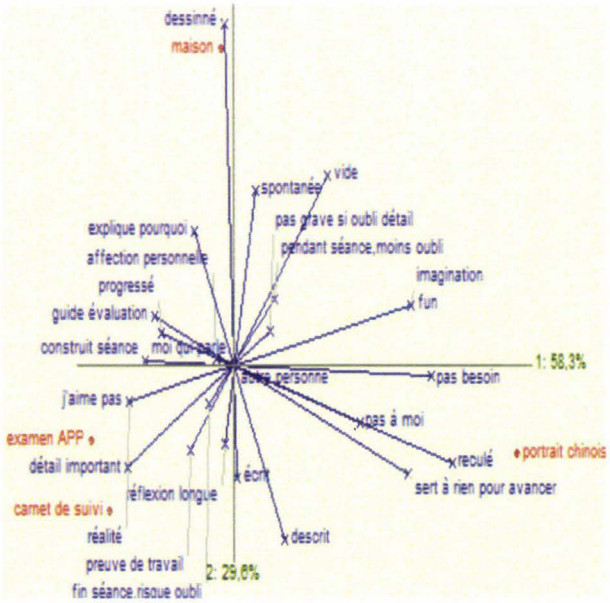
Phase #9 : Etude « statistique » de la grille

Quand le chercheur a élaboré une première vision des réponses (Phase #8), il se penche sur les représentations statistiques non-paramétriques des données (voir ci-dessous). Cette représentation sert à nuancer et à questionner son interprétation des données. Il s'agit de cristalliser une interprétation en cohérence avec les données. L'analyse statistique peut aussi servir comme une manière de réfuter (cf. le principe de *falsifiabilité* de Karl POPPER) une interprétation équivoque des données.

Le logiciel gratuit *Repgrid* (http://repgrid.com/) permet de générer une analyse statistique non-paramétrique de *dendrogramme*, et d'*analyse en composantes principales*. Ce sont des méthodes exploratoires. Elles ne vérifient pas une hypothèse formelle préalable (par opposition aux analyses confirmatoires, ex. l'analyse de variance, ANOVA).



Dendrogramme (*cluster analysis*)
La méthode dendritique/arborescence minimise les variations intra-groupes, et optimise les variations intergroupes pour identifier des sous-groupes statistiquement homogènes d'un ensemble de données multivariées.
La lecture se fait à partir des sous parties à partir de la valeur 100 vers l'ensemble s'éloignant de la valeur 100.



Analyse en Composantes Principales (ACP)
L'ACP regroupe les dispersions des données multivariées. Elle permet de visualiser en 2 dimensions les relations de proximité entre les variables, et les phénomènes dans leurs relations avec les composantes principales et les autres phénomènes.
– Plus un élément est proche d'un axe, plus il est associé au « facteur » affiché en %.
– Plus une ligne est courte entre deux observations, plus il existe un rapport de proximité formel entre elles.
– Plus une observation se rapproche au centre, plus elle est indifférenciable.

Annexe 1 : Concept de *construing* à la base du ReCP

Man looks at his world through transparent patterns or templates, which he creates and then attempts to fit over the realities of which the world is composed. {…} Without such patterns the world appears to be such an undifferentiated homogeneity that man is unable to make any sense of it. Even a poor fit is more helpful to him than nothing at all (Kelly 1955/1963:9).

Lets us give the name *constructs* to these patterns that are tentatively tried for size. They are ways of construing the world. They are what enables man, and lower animals too, to chart a course of behavior {…} consistent with other courses of behavior or inconsistent with them, intellectually reasoned or vegetatively sensed.

In construing, the person notes features in a series of elements, which characterize some of the elements and are particularly uncharacteristic of others. Thus, he erects constructs of similarity and contrast (Kelly 1955/1963:50).

Annexe 2 : Principe de similarité et de contraste

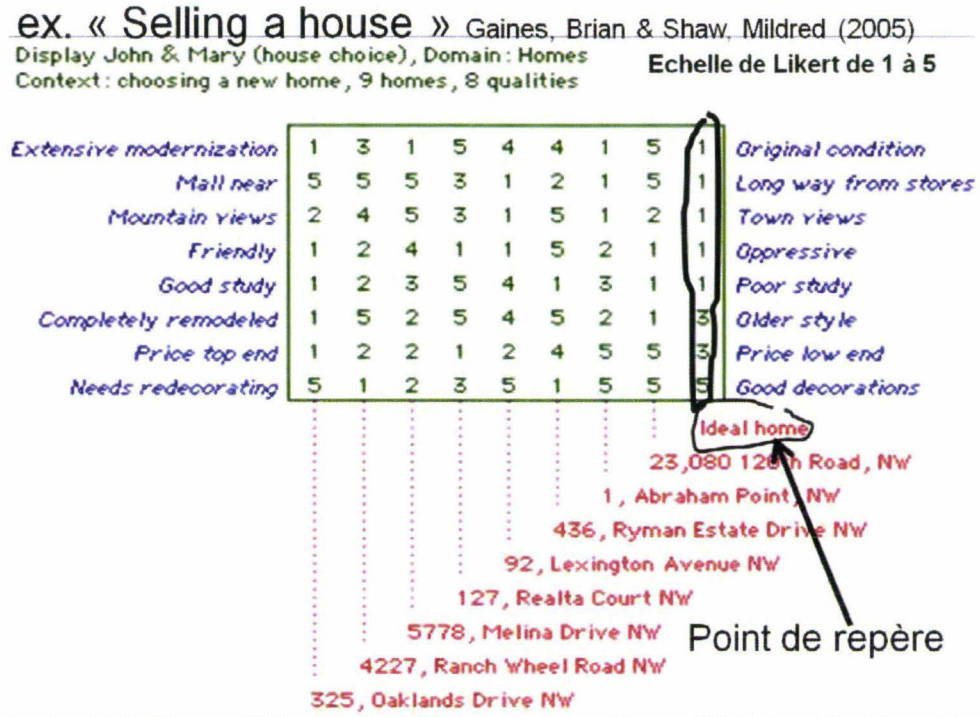
In its minimum context a construct would be a way in which two things are alike and different from a third. It should be kept in mind that the *way* in which two things are like each other should be the same as the *way* in which they are different from the third. {…} The minimum context for a construct is *three* things (Kelly 1955/1963:111).

Kelly, G.A. 1955/1963. *A Theory of Personality*. Norton: New York.

Annexe 3 : Qu'est-ce qu'un construit ?

To make sense out of concrete events we thread them through with constructs, and to make sense out of the constructs we must point them at events (Kelly 1955/ 1963:122). {…} Unlike classical logic, we do not lump together the contrasting and the irrelevant. We consider the contrasting end of a construct to be both relevant and necessary to the meaning of the construct (Kelly 1955/1963:63). {…} We see relevant similarity and contrast as essential and complementary features of the same construct and both of them as existing within the range of convenience of the construct (Kelly 1955/1963:69). Kelly, G.A. 1955/1963. *A Theory of Personality*. Norton: New York.

Annexe 4 : Exemple d'une application de la grille ReCP



Gaines, Brian,R & Shaw, Mildred L.G. 2005. *Demonstrations of WebGrid III. Real Estate purchase decision.* http://tiger.cpsc.ucalgary.ca:1500/WGLoad/RealEstate-D.k (retrieved 1.1.2007)

Quelques références des travaux s'inspirant les principes du ReCP

BJÖRKLUND, L. 2005. *The Repertory Grid Technique. Making Tacit Knowledge Explicit: Assessing Creative work and Problem solving skills.* A.N. Other, B.N. Other (eds.), Sense Publishers. http://www.hkr.se/upload/MNA/doc/FontD_Lars_Bjorklund.pdf (consulté 31.12.2006).

FRANSELLA, Fay & BELL, Richard. 2004. *A Manual for Repertory Grid Technique*. 2nd edition. John Wiley & Sons: Chichester, GB.

GAINES, Brian R. & SHAW, Mildred L. G. 1995. *Knowledge Acquisition Tools based on Personal Construct Psychology.* http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~gaines/reports/KBS/KER/index.html#Section1 (consulté 1.01.2007)

KELLY, George 1955/1991. *The Psychology of Personal Constructs. Volume 1: A Theory of Personality.* London: Routledge.

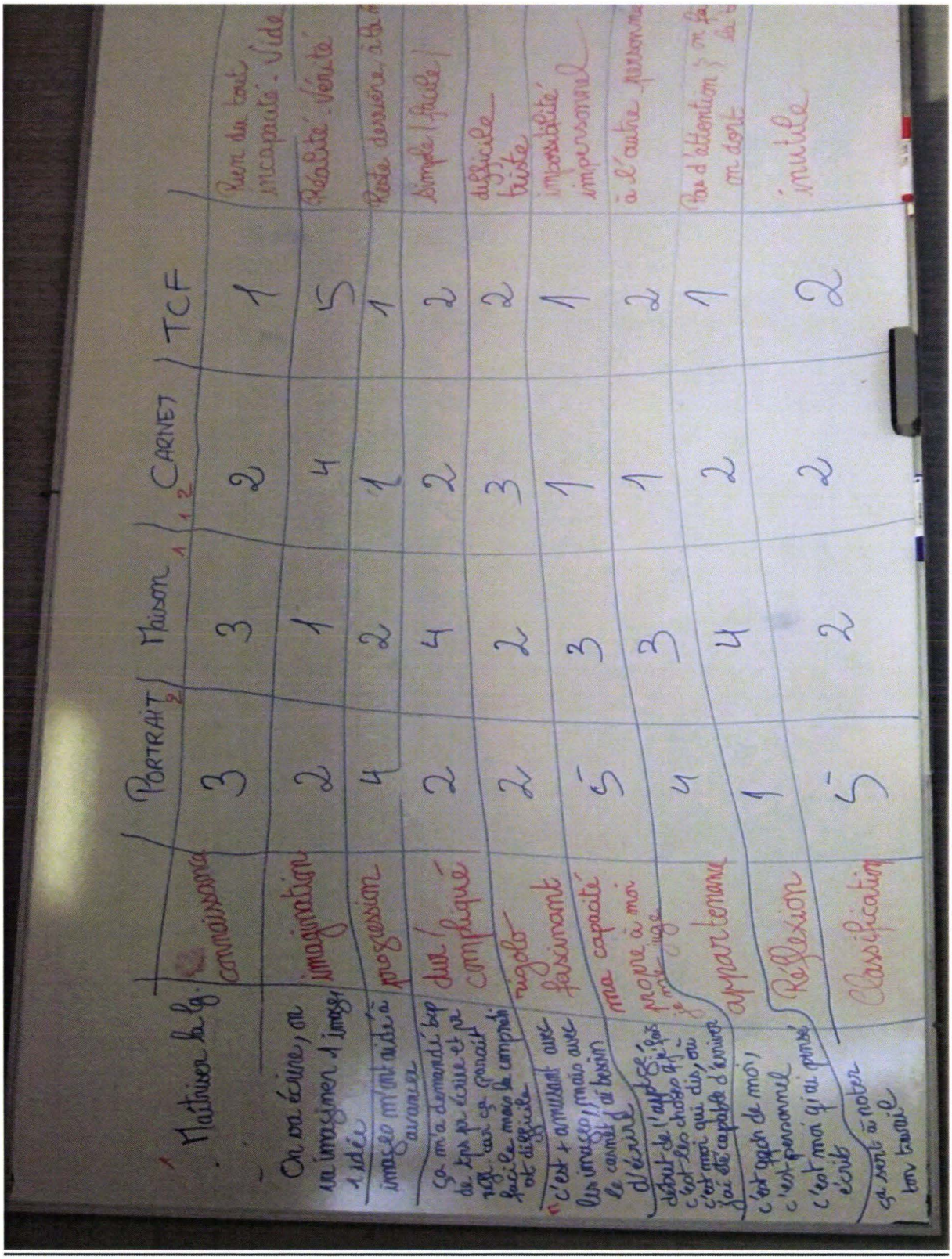
MCWILLIAMS, S. A. 2004. On further reflection. *Personal Construct Theory & Practice, 1*, 1-7. http://www.pcpnet.org/journal/pctp04/mcwilliams04.pdf Published: 31 Jan 2004 (consulté 31.12.2006)

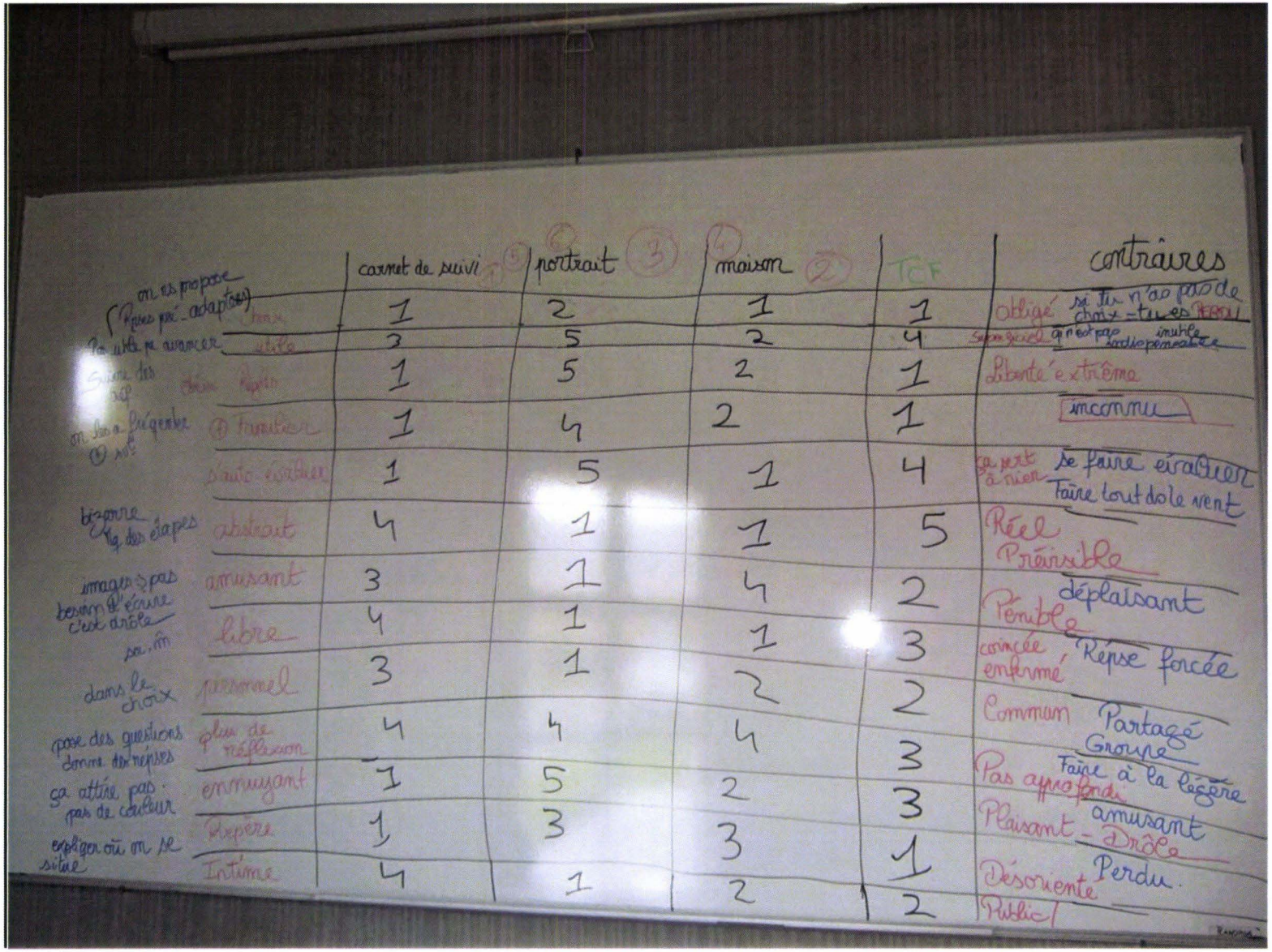
STEWART, Valerie & STEWART, Andrew, 1981, *Business Applications of Repertory Grid*, McGraw-Hill, New York. ISBN 0-07-084549-2
WARREN, B. 2004. Construing constructionism: some reflections on the tension between PCP and social constructionism. *Personal Construct Theory & Practice,1,* 34-44. http://www.pcpnet.org/journal/pctp04/warren04.pdf (consulté 31.12.2006)

Remerciements
A Igor CREVITS, enseignant-chercheur (LAMIH-UVHC) et Corinne DORNIER (LSC-UVHC) un grand merci pour leurs relectures et aides indispensables dans l'élaboration de ce document.

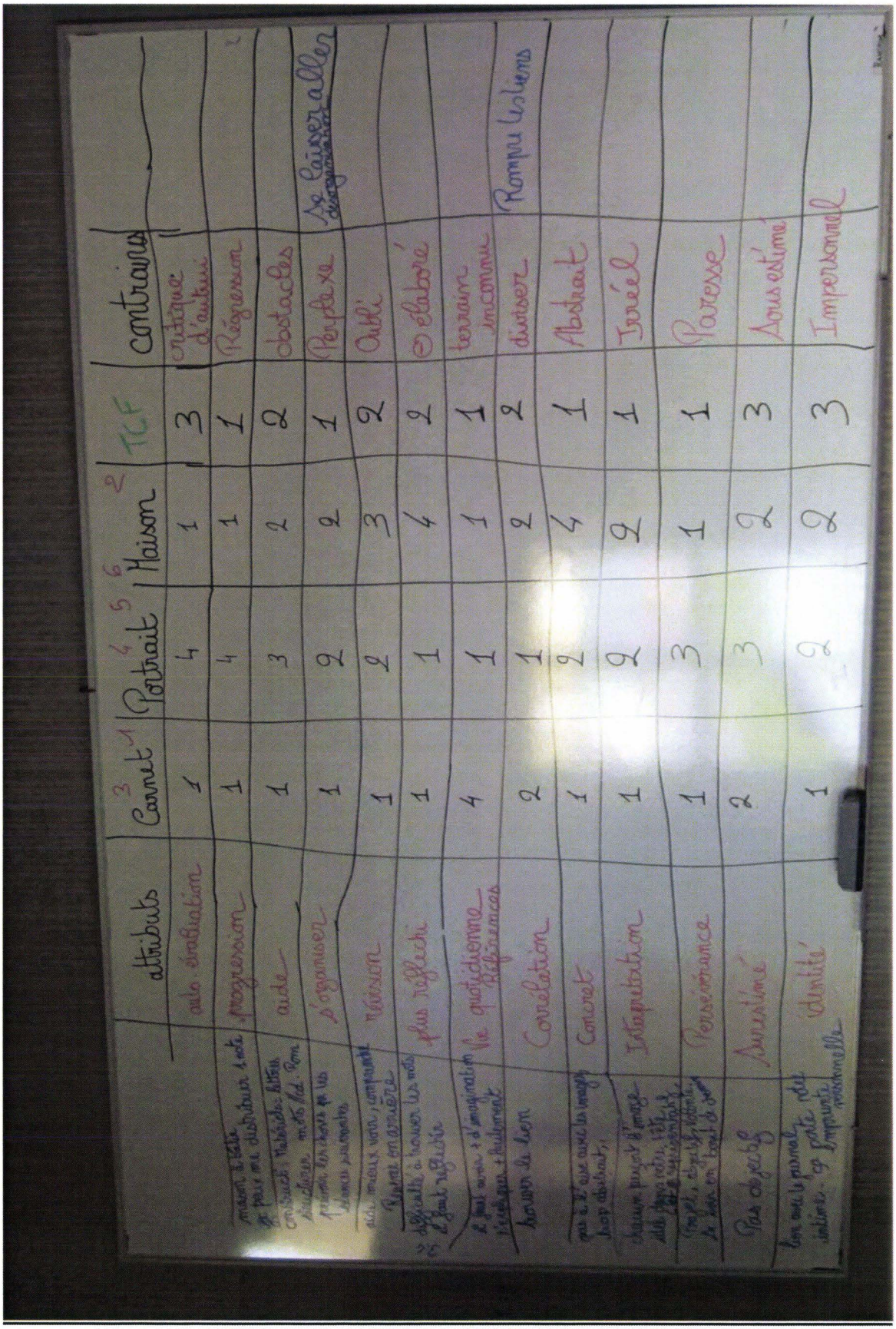
Annexe 31 : Les grilles du répertoire des construits des apprenatns

Apprenant 1




carnet de suivi
portrait
maison
TCF
contraires
Obligé
Libre
Réel
Prévisible
déplaisant
Pénible
Répse forcée
Commun
Partagé
Groupe
Pas approfondi
Faire à la légère
Plaisant - Drôle
amusant
Perdu.
Désoriente
Public

Apprenant 3 :



attributs	Carnet 3	Portrait 4 5 6	Maison 2	TCF	contraires
aide évaluation	1	4	1	3	critique d'autrui
régression	1	4	1	1	Régression
aide	1	3	2	2	obstacles
s'organiser	1	2	2	1	Se laisser aller
révision	1	2	3	2	Oubli
plus réfléchi	1	1	4	2	Etourdi
vie quotidienne Références	4	1	1	1	terrain inconnu
Corrélation	2	1	2	2	Rompu Usines
Carnet	1	2	4	1	Abstrait
Interprétation	1	2	2	1	Irréel
Perseverance	1	3	1	1	Paresse
Autonomie	2	3	2	3	Sous estimé
Identité	1	2	2	3	Impersonnel

Annexe 32 : Le texte de Paolo Freire : « Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté »

Pédagogie des opprimés de Paulo Freire

Des principes d'action transposables pour le Réseau des écoles des citoyens.
Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté.

Dans ce chapitre Paulo Freire s'efforce d'abord de développer les fondements philosophiques de la place centrale qu'il accorde au dialogue dans l'éducation et dans l'organisation des relations humaines.
Si l'homme se définit par la relation, le dialogue est l'expression essentielle de cette relation.
Si l'homme se définit par la parole, le dialogue permet l'échange de cette parole. (la parole est prise ici comme une parole transformatrice, créatrice, à la fois langage et action)
Prononcer une parole authentique, c'est déjà transformer le monde. La parole a deux dimensions, d'action et de réflexion. Si elle n'est que discours, elle est verbiage. Si elle n'est qu'action, elle est activisme.
Or, « personne ne peut prononcer une parole véritable tout seul, et personne ne peut imposer aux autres sa parole en refusant la leur. »
Le dialogue est donc pour ces raisons une nécessité existentielle.
Il analyse ensuite les attitudes humaines que cela exige et entraîne : l'humilité, l'espérance, la confiance, l'amour...

Dans un deuxième temps, il explore la place du dialogue dans la conception d'une pédagogie libératrice des potentialités de l'homme.
Dans une telle pédagogie,

- la réalité concrète de l'homme éduqué est première, avant même le contenu à enseigner ou la réalité à transformer.
- ce qui éduque, ce n'est pas d'abord ni seulement le contenu du programme, mais le type de relation que l'on établit avec celui qu'on éduque à l'occasion de l'échange provoqué par le sujet abordé.

Le dialogue doit donc commencer dès l'élaboration du programme éducatif.

- Il permet de comprendre et de prendre en compte les situations concrètes de vie des personnes « formées »
- Il permet ensuite de connaître la conscience qu'elles en ont, leurs divers niveaux de perception, d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. C'est à travers le dialogue que l'on peut saisir les conditions structurelles dans lesquelles le langage et la pensée de l'autre prend forme. Le formateur doit rechercher à travers la « pensée langage » de la personne formée, qu'il met en relation avec la réalité, le niveau de perception et la vision du monde de celui à qui il s'adresse.

Il développe longuement à ce propos
ce qu'il appelle dans sa méthode pédagogique la recherche de l'univers thématique du peuple ou des « thèmes générateurs » qui sont le point de départ à partir desquels se construisent les contenus.

Le dialogue rentre ensuite en jeu dans le processus même de formation.
C'est à travers le dialogue, en effet, qu'une situation concrète cesse d'être subie comme inévitable et peut commencer à s'analyser comme un problème à résoudre, un défi adressé à l'homme pour créer quelque chose de nouveau.

Annexe 33 : Les histoires personnelles et le parcours de vie des cinq apprenants *via* le portrait chinois

Apprenant 1

Elena, étant une adulte très réservée, m'a dressé très rapidement son parcours de vie. De plus, pour l'échange oral, elle était accompagnée de sa fille qui était malade, ce qui a davantage restreint le dialogue. Cependant, un point pertinent au cours de cet entretien a pu être relevé. Née en Russie, Elena a effectué une scolarité dite « normale », c'est-à-dire jardin d'enfants, collège, lycée et université. Elle a réalisé brillamment sa scolarité puisqu'à chaque diplôme, elle a obtenu des mentions « *excellent, très bien* ». Diplômée en dermatologie, elle a pu exercer pendant quatre ans en Russie. En 2004, elle décide de venir rejoindre son mari qui travaillait à Annecy et qui avait quitté la Russie depuis deux ans. Arrivée en France, elle s'est inscrite aussitôt dans un organisme pour apprendre la langue française. Pour des raisons de mutation de son mari, la famille déménage à Calais en novembre 2007. Elle s'inscrit alors à l'APP* pour enrichir ses connaissances en langue et décide de passer le TCF (test de connaissances du français) qu'elle réussit en obtenant le niveau C1 (niveau européen). Mais pour faire valoir son diplôme en France, elle doit se réinscrire à la faculté de médecine de Lille en octobre 2008. Elle doit tout arrêter car les trajets lui prennent beaucoup de temps et comme son mari travaille, elle a la charge de sa petite fille âgée de trois ans. A la fois perturbée, déçue et affectée, Elena revient en décembre 2008 pour savoir si elle pouvait revenir à l'APP* début 2009 de façon à poursuivre les cours de français. Lors de l'entretien, elle a avoué qu'elle devait faire beaucoup de sacrifices et laisser sa vie professionnelle de côté pour l'instant ce qui la rend très frustrée.
Ce qui est pertinent dans cette autobiographie, c'est l'obstination de cette adulte à poursuivre ses études pour pouvoir réaliser son Projet professionnel. Mais malgré cette volonté, elle a beaucoup de mal à le réaliser. Enfin, même avec un haut niveau d'études dans son pays d'origine, cette apprenante n'arrive pas à le faire valoir en France, elle est contrainte de refaire un certain cursus universitaire pour pouvoir exercer.

PORTRAIT CHINOIS

1/ Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait ....parce que.....

2/ Si la langue française était un animal réel ou fictif, elle serait un beau oiseau parce que...
La langue est très jolie mais pour l'apprendre on doit
connaître des règles bizarres. Pour certaines on peut oublier
c'est un peu pareil.

3/ Si vos études étaient un animal réel ou fictif, elles seraient un licorne parce que...c'est
un animal fantastique, une sorte de cheval à longue corne, qui
représente la spiritualité la culture et les capacités magiques
des études grâce auxquels on peut réaliser relativement nos
projets

4/Si l'APP était un animal réel ou fictif, il serait .....parce que .....

5/ Si votre projet professionnel était un animal réel ou fictif, il serait un éléphant parce que.....
c'est un animal stable et déterminé

6/ Si le papier était un animal réel ou fictif, il serait un caméléon parce que...il change
sa couleur en fonction des facteurs extérieurs, comme le
papier sert à noter ou effacer nos notes, nos pensées c'est un reflet
de notre vie et de ce qu'on fait

7/ Si l'ordinateur était un animal réel ou fictif, il serait une fourmi parce que...l'ordinateur
tout c'est un appareil qui m'a conçu et appris à faire
des opérations arithmétiques comme et à me développer mais pour
l'apprentissage des mots des phrases je pense qu'il faudra encore
8/Si vous-mêmes, vous étiez un animal réel ou fictif, vous seriez.....parce que...

9/ Si votre pays d'origine était un animal réel ou fictif, il serait un aigle parce que...c'est
l'un des symboles de Tadjikistan-un pays des montagnes

Si la vie en général était un animal réel ou fictif, elle serait une fourmi parce que...elle ne
vivrait que deux jours pour elle est très courte, cela
nous reflète que on doit faire beaucoup de choses c'est une courte
vie fragile comme la vie qui peut être interrompue à chaque
moment

Apprenant 2

Jacob, quant à lui, a un parcours de vie beaucoup plus mouvementé. Il a effectué sa maternelle en Angleterre dans une école réservée aux handicapés, plutôt psychiques, car pour la préserver, l'école était ouverte à tous. A sept ans, il a subi le divorce de ses parents. Il a déménagé en France alors qu'il était en Cm1 car sa mère avait décidé de suivre son nouveau compagnon. Il a avoué que la première année en France, ça lui était impossible de parler français car il n'en avait pas envie et que son père lui manquait terriblement. De plus, les enfants se battaient souvent contre lui à l'école. Lorsqu'il arrive en 4° au collège, il a d'autres préoccupations, selon ses dires, celles d'adolescents, la plage, l'alcool ...De surcroît ses notes sont catastrophiques et étant obèse, il subit les railleries des autres élèves et ne veut même plus aller à la piscine. Sa mère décide de le faire partir en colonie de vacances dans les Alpes en été. Là, il perd 25 kilos ce qui crée un changement brutal dans sa vie. Il évoque qu'à partir de ce moment, il connaît une meilleure vie sociale. A son retour, il part en BEP élevage canin, en internat, mais il connaît une dépression due à l'absence de son père ; ce qui affecte également sa relation avec sa mère. Il termine ainsi sa première année de BEP et part rejoindre son père seul en Angleterre pour quelques semaines. A son retour, il ne veut plus aller à l'école. Il rencontre des punks à Calais, se met à boire et à dormir dans la rue et ce pendant un et demi. Etant suivi par une psychologue, il décide un jour de tout arrêter pour avancer. Sa mère lui a conseillé de venir s'inscrire à l'APP*, car elle-même y était venue pour passer le TCF* et la chercheuse avait été sa formatrice. Quand Jacob s'est présenté à l'APP* en 2008, il avait comme projet de passer son DAEU*. Mais à cause de ses crises d'angoisse, il a dû mal à affronter les gens. C'est pourquoi de nombreuses absences ont eu lieu durant son parcours de formation à l'APP*. Actuellement, le proviseur d'un lycée de Calais lui a proposé de devenir assistant d'anglais mais il se cherche toujours car il n'a pas passé son DAEU* et ne sait pas ce qu'il veut faire professionnellement. Il apprécie à la fois l'art et l'informatique.

Ce qui ressort de cette histoire de vie, ce sont les passages psychologiquement douloureux qui ont marqué les étapes de cet adulte : séparation de ces parents, obésité, échec scolaire.

Si **vous-même**, vous étiez un **animal,** vous seriez *un* ***cygne*** *en cage parce que j'aurais l'instinct d'aller du sud vers le nord et vis versa mais ma cage me le permet pas.* J'ai envie de faire beaucoup de choses mais y a beaucoup de choses qui m'en empêchent. J'ai un caractère très noir, je vois le mauvais côté des choses. J'ai perdu beaucoup de temps pour pas beaucoup de choses. J'ai traîné avec des punks, je suis tombé dans la dépression.

Si **votre vie** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *un* ***chat*** *parce qu'elle est belle, gentil et sans prévenir, elle décide qu'elle en a marre des caresses devient directement une sorte de petite Hulk en rage.* Le chat change de comportement, on est leur serviteur. J'ai été esclave de quelqu'un. Quand j'ai fait mon stage à Cambrai, je travaillais 24 heures sur 24, en plus je n'étais pas payé. Cette femme était dure. Elle en demandait de trop.

PORTRAIT CHINOIS

1/ Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait ...un...lapin.....parce que.....petit et doux mais n'est pas vraiment l'animal de compagnie que les voudrait

2/ Si la langue française était un animal réel ou fictif, elle serait ...un...Koala.....parce que...
le plus que je suis dans sa proche à mon image

3/ Si vos études étaient un animal réel ou fictif, elles seraient .....singe qui danse.....parce que...tout comme lui ont dans [redacted] chemins de toutes sortes, avant de devenir des parfois moins ou plus

4/Si l'APP était un animal réel ou fictif, il serait ...un...dauphin.....parce que .....il...dort... et aussi mais aussi tout se sa cache beaucoup d'intelligence et de l'information

5/ Si votre projet professionnel était un animal réel ou fictif, il serait ...un...Coq.....parce que.....
était très dure difficile, mais on est toujours heureux lorsqu'on y arrive

6/ Si le papier était un animal réel ou fictif, il serait ...un...cheval.....parce que...aussi...il...était quelquefois de très important (nous montrant de notre en notre)

7/ Si l'ordinateur était un animal réel ou fictif, il serait ...un...chien...husky.....parce que.....
il est tellement utile dans des situations différents et le fidèle le

8/Si vous-mêmes, vous étiez un animal réel ou fictif, vous seriez...oiseau...(aigle)...un...parce que... j'aurais l'instant d'aller du sud vers le nord et vis versa mais ma cage ne le permet pas

9/ Si votre pays d'origine était un animal réel ou fictif, il serait ...un...[redacted]...parce que.....
il n'est pas magnifique, mais il tellement conseil représente la sécurité

Si la vie en général était un animal réel ou fictif, elle serait...un...chat.....parce que.....elle...est belle gentil et les sens à préserver elle décide qu'elle en a mon des coups et décide directement une sorte de petite Hulk en rage

Apprenant 3

Maty est née le 2 mars 1962 à KeurBare au Sénégal. La langue officielle est le français mais la langue parlée est le wolof. De la maternelle au Cm2, Maty était toujours malade, elle souffrait d'asthme ce qui lui a couté de nombreuses interruption dans sa scolarité. A un tel point que dès l'âge de dix, elle est obligée d'arrêter l'école. Jusqu'à quinze ans, elle aide ses parents qui ont un commerce. A 15 ans, elle se marie et à 16 ans, elle a une fille. Un an plus tard, elle divorce. Jusqu'à 21 ans, elle travaille toujours avec ses parents. Elle retrouve un français et à 22 ans, il décide de l'emmener en France pour soigner son asthme pendant un mois. Mais à 24 ans, décide de revenir travailler à Calais, en tant que professeur car sa famille habite ici. A 25 ans, elle se marie avec lui. Mais en 1988, cet homme décide de repartir au Sénégal. Là-bas, Maty s'occupe de sa fille. En 1992, elle a une deuxième fille. Revenue en France en 1996, avec sa famille, Maty est vendeuse sur les marchés. Son petit commerce est essentiellement de la maroquinerie. Mais elle doit tout arrêter en 2003 car son mari décide d'aller travailler au Gabon. De ce fait, elle a tout abandonné pour le suivre. En 2007, Maty décide de rentrer en France avec ses deux filles car elle s'ennuie. Depuis elle a très peu de contacts avec son mari. Sans travail, elle a décidé de s'inscrire à l'APP* pour améliorer son français. Elle a gardé de bonnes relations avec sa belle-famille ce qui l'aide à surmonter tous les soucis liés au quotidien. En 2009, la situation se dégrade car son mari demande le divorce, ayant retrouvé une autre femme et avec qui il a un enfant en bas-âge.

Cette adulte a eu une enfance difficile (malade, arrêt des études). Afin de quitter l'environnement socio-économique de sa famille et de son pays, elle tombe amoureuse d'un homme qui allait l'aider à fuir ce contexte. Or après avoir fait de nombreux sacrifices (quitter sa famille, abandonner son travail), elle se rend compte que son mari la trompe. C'est pourquoi, courageuse, elle décide de revenir en France auprès de sa belle-famille pour ses enfants. Ce qui ressort de cette histoire de vie, c'est le côté tenace et battante de Maty car elle a dû affronter toutes ces épreuves seules.

PORTRAIT CHINOIS

1/ Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait ..... parce que.....

2/ Si la langue française était un animal réel ou fictif, elle serait ..... parce que...

3/ Si vos études étaient un animal réel ou fictif, elles seraient ..... parce que.....

4/Si l'APP était un animal réel ou fictif, il serait ..... parce que .....

5/ Si votre projet professionnel était un animal réel ou fictif, il serait ..... parce que.....

6/ Si le papier était un animal réel ou fictif, il serait ..... parce que.....

7/ Si l'ordinateur était un animal réel ou fictif, il serait ..... parce que.....

8/Si vous-mêmes, vous étiez un animal réel ou fictif, vous seriez..... parce que...

9/ Si votre pays d'origine était un animal réel ou fictif, il serait ..... parce que.....

Si la vie en général était un animal réel ou fictif, elle serait ..... parce que.....

Apprenant 4

Catarina est née en Angola. La langue officielle de ce pays est le portugais. Elle a effectué l'école primaire dans son village natal. Elle n'a jamais grandi avec ses parents qui lui reprochaient d'avoir un comportement de garçon car elle jouait au ballon. Elle a été élevée par sa grand-mère. En apprenant que Catarina doit redoubler sa sixième, sa cousine, chez qui elle habite, décide de la retirer de l'école. Elle rencontre un homme à vingt ans et se marie et a une fille à vingt et un ans. A vingt-six ans, alors qu'elle sépare de son mari, elle déménage de nouveau à trente-cinq kilomètres de son village natal, chez une amie, pour s'éloigner le plus possible du père de sa fille. Entre-temps, à vingt-cinq ans, son père décède d'alcoolémie. Dans cette nouvelle ville où elle s'installe avec sa fille, elle espère trouver un travail rapidement étant donné que l'entreprise Total venait de s'implanter. Elle y rencontre un homme de 59 ans, soit 30 ans de plus que Catarina. Celui-ci étant français, c'est avec lui que Catarina commence à apprendre le français. A 29 ans, elle a une autre fille avec cet homme. Lorsqu'il arrive en retraite, son mari décide de revenir en France, en 2006, à Calais, où toute sa famille s'y trouve. Parallèlement son mari se met à boire et commence à être agressif avec Catarina mais aussi avec ses deux filles. En 2007, elle décide de s'inscrire à l'APP* pour suivre des cours de FLE. C'était pour elle une manière de « souffler » même si son mari la poursuivait tout le temps afin de s'assurer qu'elle vienne bien en cours. Mais en juillet 2008, ne pouvant plus supporter les violences de son mari, elle demande le divorce. De ce fait, elle eut de nombreuses absences, d'où une progression ralentie dans son parcours de formation.

Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait ***un serpent*** parce que *avant que je vienne en France, on écoute parler, je me dis c'est un pays qui manque de rien, y pas de problème, on voit pas personne demander de l'argent dans la rue, pas de pauvreté, avant je pensais comme ça. Un pays assez riche, que les personnes n'avaient pas de difficulté. C'était comme* ***une panthère noire****. C'est un bête rare, c'est difficile de voir. Ca me fait rêver.* Maintenant que je suis là, la réalité c'est autre chose. Je suis venue en France parce que j'étais mariée à un français, j'ai été obligée de le suivre. J'étais mariée je pouvais pas dire tu vas seul, je reste ici. Mais ça me plaisait mais maintenant la vie est difficile. J'essaie de survivre car jamais jamais j'aurais pensé avoir problème avec ma fille, mon mari. Le serpent c'est un animal que j'aime pas car ça me fait peur, ça te trahit. C'est une trahison. Il te mord, il t'envoie du venin, il te fait mourir lentement. En France, c'est un peu comme ça, je suis fatiguée. Je n'ai pas de papier, je vais à la préfecture pour savoir, on me dit non, on attend que votre divorce sorte pour qu'on vous donne des papiers. Mais je leur dit imaginez que le divorce sort dans deux ans, je suis obligée de rester sans papier pendant deux ans. Le côté positif de la France, y a plus de valeur pour un enfant qui fait scolarité ici. Ici, on sait que c'est pas possible d'avoir de corruption mais dans mon pays si tu as de l'argent tu peux payer pour les études. Ici y a la liberté d'expression, tu peux dire ce que tu veux, tout ça. Mais dans mon pays, tu n'as pas le droit de parler. Parce exemple si Président il fait quelque chose de mal, tu as droit de le dire. Dans mon pays, c'est un peu une dictature, tu vas arriver mort. Pas de liberté d'expression. Je suis un peu déçue par la France, par l'administration. Par exemple, même si mon mari est venu dire quelque chose, tu essaie d'écouter, d'analyser. Si je viens ici et je commence à parler mal du professeur, toi, tu analyses pas, tu dis t'as dit ça tout de suite tu notes ça. Car même je connais pas la personne je veux savoir de ça.

Si **votre pays d'origine** était un animal réel ou fictif, il serait ***un chat*** parce que *c'est un animal gentil, tout le monde fait ce qu'il veut, c'est un pays riche.* Chacun vient, sort ce qu'il veut et part. Le chat, il est calme, il peut faire ce qu'il veut. Ca représente bien l'Angola. La voiture qui ne marche pas ici, tu emmènes en Angola tu peux vendre. Y a des lois mais personne respecte. Le chat donne pas beaucoup de travail. Il est tranquille. Il sort tout seul. C'est indépendant. Tu fais ce que tu veux pas en totalité en Angola. Ca fait deux ans que je

ne suis pas là-bas mais oui. Maintenant ma copine elle m'a envoyé, tous les gens qui fait moto, fait taxi, et tout le monde doit porter un casque, c'est loi. Regarde sur ton ordinateur. Maintenant les gens portent des sceaux. Tu imagines ici quand tu donnes une loi, c'est pour compris. Ca, ça pourrait être **un scorpion** parce que c'est un animal dangereux, qui peut te pique tout le poison va dans ton corps. Mais je regrette pas ce pays car le pays est riche mais pas les gens, y a beaucoup de difficulté. Mais j'aimerais y retourner. Je préfère l'Angola car déjà tout ma famille est là-bas. Ici je n'ai pas de famille, j'ai des amis tout ça mais ce n'est pas pareil. Parce que quand tu as un problème, la famille est à côté, qui peut t'aider. Si j'avais été en Angola, jamais j'aurais passé par où je passe là, même pour ma fille. Ici y a beaucoup de liberté parce que ma fille, quand on est arrivé ici, elle était sage. Mais après elle est partie à l'école, elle a commencé, elle a fait tout à l'inverse. Par exemple ici on voit un gamin a 12 ans avec une cigarette. En Angola, jamais ma fille avec une cigarette parce que c'est tout la famille qui vient dessus. Une femme pas une gamine. Mais maintenant avec la guerre, tu vois beaucoup d'enfants à la rue. Tu vois l'enfant qui se drogue à cause de la guerre. Mais ici il n'y a pas guerre alors quand tu vois un enfant avec cigarette. Ici tu donnes beaucoup de liberté à un enfant, alors tu n'arrives pas à canaliser. Les enfants fait tout ce qu'il veut. A partir de 13 ans l'enfant peut partir en prison. Je pense que si tu leur dit les droits, les enfants vont pas arriver en prison.
Autre exemple : en Angola, je suis partie à un mariage, c'était le mariage d'une cousine, tout la famille vient. Mais parfois cousine dit j'en ai marre car tout le monde dit suggestions. Parfois c'est bien et tout le monde t'aide. Ici pour un mariage, tu paies le traiteur, tu paies ça, ça. Chez nous, l'enragement de salon, c'est nous qui fait. On vit en famille. Quand tu as un problème, la famille vient et te dit tu fais ça. Ici, je vois la famille de mon mari, y a des frères et sœurs que je ne connais pas. Si tu as l'argent, si tu donnes l'argent oui, ça va. Je connais deux frères de lui, et deux sœurs de lui. Mais c'est tout. Ils vivent à Paris, parfois, ils viennent à Calais mais passent pas à la maison de son frère. Pas un coup de fil, rien. C'est particulier. J'avais une copine qui a des frères et sœurs. Toi, tu as une sœur, tu vas donner un repas et tu invites ton frère et ta mère. Mais tu invites ta sœur juste pour le gâteau. Là je dis quoi. Mais pourquoi ? Ma mère invite tout le monde. Je ne vais pas inviter une personne juste pour le dessert. J'arrive pas à le croire. Mais je dis les français sont fous.

Si **vos études** étaient un animal réel ou fictif, elles seraient ***un dinosaure*** parce *qu'il a vécu y a très longtemps comme mes études.* J'ai fait jusqu'à la sixième. Après tu dois trouver quelque chose. C'était l'école normale. Tu choisis pas ton métier tout de suite. J'ai pas eu le temps de choisir un métier. J'ai arrêté mes études car ma cousine avait besoin de quelqu'un pour garder sa maison, de ses enfants et tout ça. Puis j'ai doublé la sixième et elle m'a demandé d'arrêter. Et je suis obligée d'arrêter. Après ma fille est née. J'ai pas vécu avec mes parents. C'est ma grand-mère mais quand elle est morte, j'étais obligée d'habiter la maison de sa fille. Mais ma cousine est partie au Portugal, alors j'étais obligée d'habiter avec ma cousine là.

Je connais ma mère. J'étais très actif mais ma mère faisait pas attention. J'ai un frère qui est mort mais y va à l'école ou pas, ça la dérange pas. Ma sœur est partie à l'école et une dame avait besoin d'une personne et a demandé à ma mère à ce que ma sœur habite avec cette dame là. C'est pas que ma mère n'avait pas d'éducation mais elle, je sais pas, pour elle il fallait que ses enfants ont une bonne santé mais qu'ils vont à l'école ou pas, je ne sais pas pourquoi. Mon père il buvait beaucoup et après c'était une catastrophe. Il est mort quand j'avais 24 ans. Ma mère lui tapait dessus. Parfois je vois ma fille que c'est ma mère. C'est ma mère qui commandait. J'aimais bien mon père, il avait un vélo, il travaillait dans une usine qui faisait tout ça et l'usine elle payait pour faire la fête aux enfants. Il m'emmenait en vélo pour chercher des cadeaux à l'usine. Je l'aimais bien. Ma mère, elle vit avec ma sœur et mon frère. J'aimais l'école. Je regrette car je voulais faire coiffeuse.

Si **l'APP*** était un animal réel ou fictif, il serait ***un chien*** car *il est gentil, ici y a de la gentillesse, vous êtes tout le temps là, même pour les problèmes de notre vie.* Oui, vous êtes pas obligés de les

écouter. Un chien, c'est un ami. J'ai eu un chien à la maison. C'est un animal très gentil. Une fois ma chienne, elle était enceinte, comme moi. Elle a voulu garder ce bébé mais elle a fini par étouffer son fils et après comme elle restait tout le temps à côté, je dis au gardien on va essayer de lui donner à manger. Je l'ai appelée pour qu'elle vienne mais quand elle est repartie voir son fils et qu'il n'était pas là, ah là là, elle a pleuré. Ca m'a fait la peine, elle a commencé à crier et tous les chiens de la rue sont arrivés. Je ne sais pas ce qu'elle a dit, elle a peut-être dit mon fils a disparu, je vous appelle. J'ai pleuré aussi.
A l'APP* je me sens bien. Par exemple, avec toi je parle tout et n'importe quoi avec toi. C'est pour ça. J'avais des problèmes après j'ai demandé aux autres, et je peux voir qu'est-ce que je peux faire.
Avec une copine, j'avais honte de parler au début. Et après, elle me dit même si c'est ton mari il n'a pas le droit de faire ça. Tu dois porter plainte, tu dois pas te laisser faire et tout ça. Comme j'ai commencé à parler, j'ai décidé de prendre la décision de séparer de mon mari. Ma copine n'y croyait pas que j'étais capable de le faire car elle n'est pas capable de le faire. Elle veut laisser son mari sans rien mais elle n'a pas le courage. Je me demande si elle accepte de vivre toute seule, loin de son mari, si pour la maison, pour l'argent. Si mon mari me fait ça un jour, j'accepte pas. Un jour, elle m'appelle et me dit qu'est-ce que tu fais ? Je lui dis je sors avec une copine, tu peux venir. Mais elle n'était pas dans un état normal. Elle avait bu. Elle était pas normale aujourd'hui. Elle disait qu'elle s'ennuyait à la maison. Je lui dis ton mari ne peut pas te laisser 12 mois toute seule. Je lui dis tu as de l'argent, tu vas voir ton mari, tu lui fais une surprise. Mais elle m'a dit je ne peux pas, je prie.
Avec mon mari, c'est un monsieur, il était toujours fatigué. Il voulait toujours aller au jardin. Je lui dis comme tu vas boire avec tes amis, comme toujours. Je n'arrivais pas à me laver devant lui. Je viens ici pour étudier, ça me fait du bien, ça m'ouvre beaucoup de choses. Quand j'étais à l'école, y a des choses qui me revient, comme la grammaire, y a des choses que je me rappelais plus car y a longtemps que j'ai pas été à l'école. Et je me souviens.

PORTRAIT CHINOIS

1/ Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait ....parce que.....

2/ Si la langue française était un animal réel ou fictif, elle serait .....parce que...

3/ Si vos études étaient un animal réel ou fictif, elles seraient .....parce que.....

4/Si l'APP était un animal réel ou fictif, il serait .....parce que .....

5/ Si votre projet professionnel était un animal réel ou fictif, il serait .....parce que.....

6/ Si le papier était un animal réel ou fictif, il serait .....parce que.....

7/ Si l'ordinateur était un animal réel ou fictif, il serait .....parce que.....

8/Si vous-mêmes, vous étiez un animal réel ou fictif, vous seriez.....parce que..

9/ Si votre pays d'origine était un animal réel ou fictif, il serait .....parce que.....

Si la vie en général était un animal réel ou fictif, elle serait.....parce que.....

Apprenant 5

Fatoumata est née à Dakar au Sénégal. Sa langue natale est le wolof. A trois ans, elle est partie au Zaïre avec ses parents pour une période de huit ans. Puis, il y eu la guerre à Brazzaville. Sur les deux magasins d'ivoire que possédait son père, l'un fut bombardé. Dès lors la famille revient s'installer à Dakar. Son père décéda en 1999 à la suite d'une méningite. Fatoumata est allée à l'école jusqu'en 5°. C'est à ce moment-là qu'elle commença à y apprendre le français. Puis elle décida de partir en école de coiffure. Mais sa mère ne pouvant plus payer la formation, elle dût tout arrêter. Jusqu'à 24 ans, elle aidait sa mère dans les tâches ménagères. Ensuite elle commença à vendre des tissus. Puis son oncle, l'initia à la vente au noir de plaqué-or. La même année, elle rencontra son futur mari français qui était âgé de 16 ans de plus que Fatoumata. Pendant deux ans, elle ne communiquait avec lui que par téléphone car il était reparti en France. En 2005, ils se marièrent au Sénégal. En 2007, son mari lui propose de faire des papiers pour pouvoir vivre en France. Arrivée à Calais, elle décida de s'inscrire à l'APP* pour y suivre des cours de FLE. Son mari est représentant et s'absente pendant la semaine. Fatoumata me confie : « ça me gêne car ça me dérange que mon mari me met de l'argent sur un compte. Pour l'instant j'ai aucun choix, j'aimerais bien travailler. En plus je ressens le racisme ». En ce moment, je dois m'occuper de ma belle-mère qui a 91 ans. « C'est un peu lourd, elle est gentille mais je reste sa belle-fille. Je ne veux pas tout mettre sur le dos de mon mari car il m'aide à construire mon avenir. Voilà c'est ça ma vie pour l'instant ».

Si **votre pays d'origine** était un **animal** réel ou fictif, il serait *un lion* car *il se débrouille seul, comme les sénégalais, même s'il n'a pas de travail, il sait se débrouiller.* Parce que un lion, c'est un animal, c'est mon préféré, mais je ne connais pas cet animal que je préfère car je me dis c'est un animal comme tous les animaux mais il a fait pour être roi des animaux. C'est parce que il a un caractère ou bien il a quelque chose qu'il a fait pour être le roi des autres. Pour moi, oui parce que pour moi c'est mon pays préféré, ça c'est sûr. Pour moi, les sénégalais sont débrouillards de tout. Un sénégalais put avoir 4 ou 5 enfants, mais il fait tout pour nourrir ses enfants. Je ne dis pas que les sénégalais fait ce que vous faites pas, mais y a petite différence parce que au Sénégal, tu peux avoir une petite famille ou une grande famille, si tu n'as pas beaucoup de sous, tu peux prendre quelqu'un qui est proche de toi, il peut t'aider à nourrir tes enfants en attendant que tu te débrouilles pour être stable. Par rapport ici en France vous vous avez beaucoup de moyens mais pour aider quelqu'un volontiers quand même c'est plus difficile car il calcule tout le temps. Parce que au Sénégal, ils n'ont pas beaucoup d'argent mais ils savent s'aider.

Si **vous-mêmes,** vous étiez un **animal** réel ou fictif, vous seriez *une vache* car elle peut être partout. Une *vache car moi, je peux être avec tout le monde. Oui, parce que les vaches, ils ont chacun leur caractère mais ils vivent ensemble.* Dans le champ, ils sont ensemble. Moi, mon caractère, je le définis comme une vache car il suffit de savoir ton caractère et je peux mettre un petit barrage qu'on se touche pas, pour que les deux caractères se touchent pas. Par exemple, s'y a quelqu'un je connais son caractère et il soupe au lait, par exemple, il y a certaines conversations qu'on aura pas parce que je sais m'adapter. Par exemple, une première fois, elle peut être en Normandie, puis tu la mets dans les champs de Calais, il va s'adapter. j'essaie de suivre comme vous vivez. Oui, je regrette un petit peu car moi au Sénégal, je avais dit la fois dernière, je travaille au noir. Ca n'existe qu'au Sénégal par rapport à ici ça n'existe. C'est ça qui m'a manqué un peu. Car là-bas j'essayais de gagner ma vie entre deux, mais ici je ne peux pas le faire.

Si **votre vie** était un **animal** réel ou fictif, elle serait *une fourmi* car *moi, je suis quelqu'un qui save s'organiser ses choses toute seule, prendre les choses.* Parce que fourmi c'est une petite bête qui fait son nid. Tu vois, elle prend des petites choses, elle les met dans son nid jusqu'à qui fasse ce qu'il voulait faire. J'aime bien donner. Moi tout ce que j'ai, je le partage surtout à ma

famille. Mon premier projet, si je n'étais pas encore mariée, si j'avais du travail, je me dis pour ouvrir une grosse boutique et pour pouvoir aider ma famille. Je suis pas très généreuse mais quand même oui. Je suis trop proche de ma famille, on s'aime bien.
J'ai eu des moments négatifs. Le moment le plus négatif c'est ma famille qui n'aimait pas toujours mon mari. C'est des moments qui étaient le plus dur pour moi que j'oublierai jamais. Y a des mots qui restent toujours. Quand tu dis certains mots méchants, on peut pardonner mais pas oublier. C'est des moments les plus difficiles à moi. Moi, j'aime pas les singes, je trouve, c'est trop sauvage. Ma famille est comme ça. Maintenant ça va, car ils savent que j'ai mon caractère et ils savent ce que je veux. Donc s'ils veulent pas retourner, c'est pas moi qui va retourner car moi je suis comme ça, si je laisse, je laisse. Nous on a une grande famille, ils sont ici en France et partout. C'est la première personne qui épouse volontiers un blanc, ça a fait du mal car on accepte pas dans notre race, ethnie que je suis. Nous c'est entre nous. Y a des ethnies que j'ai pas le droit que ça m'arrive. Mais ils ont tous retourné vers moi, il y a deux ans, car s'ils savaient pas retourné, c'est pas moi qui va retourner. Je me suis mariée, il ya 4 ans. Le singe est sauvage, il fait qu'à sa tête. Tout le monde va le suivre. C'est pas ça. J'ai eu d'autres moments difficiles, le moment que mon père il est mort. Comme on avait deux maisons, on s'est dit on va pas vendre car comment ma mère va faire pour vivre. Là c'était les moments durs, car j'avais pas d'argent à moi, mon propre argent.
J'aurais bien fait quelque chose à ce moment là, mais je pouvais pas heureusement on s'en sorti car on a vendu une maison comme mon père il avait des dettes et tout. On a séparé les appartements avec les demi-frères et sœurs. Le moment heureux, C'est le moment que ma mère, tous ses enfants, ils aient réussi. Je suis trop fière. C'est pas réussite d'avoir des millions mais de voir ma mère heureuse. Je suis fière de ma vie car je sais me débrouiller toute seule. J'ai toujours pu essayer de faire des choses pour y arriver. Comme je te l'ai dit, moi au Sénégal, je m'achetais des marchandises, et je revendais mes marchandises. La base de la marchandise, c'est moi qui a investi, c'est personne qui a investi pour moi. Depuis que je suis en France, je suis toujours bien, mais par rapport au Sénégal, je gagnais quand même plus ma vie. Je suis heureuse, rien me manque sauf du travail. Je viens d'avoir mon code, c'était pas facile. Je l'ai eu la deuxième fois et là je passe la conduite. Tout ce qui est pratique, je suis brillante, je l'attendais pas à ce que code est aussi difficile.

PORTRAIT CHINOIS

1/ Si la France était un animal réel ou fictif, elle serait Pelican parce que car il vole dans tous pays, peut aller partout, voyage par tout dans le monde entier.

2/ Si la langue française était un animal réel ou fictif, elle serait Canard parce que... car, sa peut tout servir à ce qu'on veut, parce que un canard il a du poids.

3/ Si vos études étaient un animal réel ou fictif, elles seraient Perroquet parce que... parce que il est comme un bébé.

4/Si l'APP était un animal réel ou fictif, il serait chien parce que car il intelligent

5/ Si votre projet professionnel était un animal réel ou fictif, il serait chat parce que il est toujours en train de se coiffure

6/ Si le papier était un animal réel ou fictif, il serait Dinosaure parce que...

7/ Si l'ordinateur était un animal réel ou fictif, il serait chien parce que chien on peut tout le demande il peut faire il sait de la parler parce que on peut avec moi

8/Si vous-mêmes, vous étiez un animal réel ou fictif, vous seriez Loup garou parce que... qu'il peut être pour tout

9/ Si votre pays d'origine était un animal réel ou fictif, il serait mon lions parce que... il animal qui ce débrouille tout comme les Sénégalais même si ... n'a pas de travail il sait se débrouiller

Si la vie en général était un animal réel ou fictif, elle serait un Fourmis parce que... je dois mes débrouiller tout cel

Annexe 34 : Les fiches de suivi du *Carnet de suivi* des cinq apprenants

Apprenant1

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
15.05.08	orthographe	CD Rom		non	ça a été assez facile,
	phonétique	CD Rom		no	les dictée ont été très difficile pour moi.
	Terminaison d'un verbe	feuille d'exercices		n	facile

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Pour l'orthographe images 9 ou 10 (assez facile)

Pour phonétique - images 5 ou 6 (difficile, sauf les dictées)

Pour les feuille d'exercice - images 9 ou 10 (facile) j'ai du mal décidé quel accent je dois mettre, choisir.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
22/06	Gram maison (différences radicaux simples et composés)	CD Rom gram feuilles diverses		non non	ASEH de C.E.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Travail calme rangé

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
25.06.08	le subjonctif présent	feuille d'exercices le texte	**Exemples:** *j'ai pris mon crayon pour souligner *j'ai fait des photocopies *j'ai relu plusieurs fois la leçon	non oui (à la maison)	J'ai rencontré quelques mots que je ne connaissais pas.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

image 2
parce que j'ai fait les feuilles pour la maison
mais je suis satisfait

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
12.06	Grammaire Orthographe Phonétique	CD-Rom (Pratices)	Sur tout dictées	non	J'ai fait pas mal de fautes je savais pas mots que je ne connaissais pas.
	Je termine les exercices de compréhension à partir du texte (le sujet proche passé et conjonctif)	feuilles d'exercices	J'ai relu à la fois mes réponses pour répondre aux questions et apprendre la définition des mots soulignés		Difficulté à phoque les mots que j'ai rencontrés dans la fin entre fois
	Les conjonctions de subordination	Feuilles d'exercices			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Pour les dictées → je suis pas forte dans les dictées. Cela assez difficile pour moi. Notamment orthographe masc / fem

Pour le texte et les exercices pour vont avec les mots soulignés

→ je crois mes définition sont courtes et ne sont pas toutes ? tout correctes parfois, incomplètes

Pour les conjonctions de subordination

image ? Maintenant je comprends mieux les conjonctions.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
18.06.08	Grammaire Vocabulaire	CD-Rom avec des exercices p65-70	J'ai accepté les propositions pour les apprendre par cœur à la maison.	Non	J'ai appris encore nouvelles prépositions en jouant
	Différents activités	CD-Rom "Tell me more" ≈ 40 min	Vocab Texte à trous conjug compréhension orale	non	jouant

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

j'ai appris les nouvelles prépositions, je me sens plus sûr en utilisant des prépositions

J'aurais aimé faire ....

C'est pourquoi je choisis l'image n° 2 ou 3

car j'ai fait peu de fautes

qd j'ai essayé de voir mes résultats l'ordi pédalait

Image correspondant le mieux

faux

Carnet de suivi

30.06.08

Grammaire

- les structures conditionnelles
- les pronoms L n et y
- les déterminants.

Lectures

CD-Rom (L34, 36, 39, 41, 42, 43, 44) 9/10 - 2/10

- Sites indiqués
- Feuilles d'exercices

Jamais des difficultés avec l'installation du CD

sans oublier de cette séance
de bons résultats

Je me retire vers 8

Apprenant 2

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
15/03/2008 20/04	Grammaire Le Nom Masculin Feminin	CD-Rom. feuille d'exercices		Non	Pas trop de difficultés.
	Conjugaison	~~(illegible)~~ CD-Rom feuille d'exercices		Non	quelques difficultés à départ.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Je pense pour cette séance image 5 = élévation des murs
Je suis déjà plus à l'aise avec les terminaison du présent
Je pense encore avoir beaucoup apprendre pour le masculin et le féminin

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
24/04/2008	Conjugaison	Site / forum			J'ai remarqué que je ne connaissais pas assez bien mes verbes au présent.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Image numéro 3 (fondation) parceque je reprend des base de la conjugaison

Je pense que la séance est bien passer.

Je sais maintenant que je dois revoir les verbe au présent.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
05/09/08	Grammaire Vocabulaire	feuille + CD-Rom		Non	J'ai toujours beaucoup de mal à différencier les e/é/è surtout à l'oral.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Pour la séance je me donne l'image 4.
Maintenant j'arrive mieux à différencier les terminaison a/ā/à à l'écrit.
Je trouve toujours de grand ressemblance avec la phonétique [ə]/[e]/[ɛ]
Les exercices n'étaient pas super bien réussit,

emp de ~~me~~

c'est sensible à remplir - je ne sais pas m'auto évaluer

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment ai-je travaillé ?*	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** *difficultés rencontrées remarques*
22/05/15	Grammaire conjonctions de subordination	CD-Rom	Découverte du CD-Rom Lecture de la leçon puis exercice	Oui pour le CD-Rom pas pour corriger le fonctionnement du CD-Rom	CD-Rom trop complexe pour la correction

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Image 6 élévation 2e niveau comme j'ai réussi dans l'ensemble mais pas 100 % Je confond certaines conjonctions. J'ai des beaucoup problèmes de concentration

Date de la séance	**Points étudiés :** *Grammaire* Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
27/05 05/06/09	Grammaire L'adjectif qual Grammaire conjugaison être Compréhension de texte	feuilles d'exercices feuille d'exercices feuille d'exercices	Avec la feuille J'ai pas vu pour pouvoir les	Non Non Non	Pas mauvais du tout

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
12/06/15	Grammaire Les structures conditionnelles Grammaire Pronoms en et Y Prépositions	feuille d'exercices feuille exercices site	Lecture du cours puis exercices	non Si	

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ~~***plutôt satisfait***~~ de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

J'ai eu des bons résultats et je pense que toute était bien réussi

J'aurais aimé faire ….

C'est pourquoi je choisis l'image n° 7, car c'est bien

car je veux changer par rapport à l'habitude et que je trouve que c'était bon séance je me suis donné à meilleure image

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
08.08	Mots croisés Thèmes . contrôle dernier . autoroute Dictées	cd Rom Tell me more			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

pas très satisfait car j'ai l'impression d'avoir rien fait car j'ai pas réussi les dictées

J'aurais aimé faire ..c'est passionnant

C'est pourquoi je choisis l'image n° 3...

car

Apprenant 3 :

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
10/04/2009	Conjugaison	internet		Corine	ça va mais je me trompe souvent j'oublie des mots

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

image car c'est

Malheureux car il y a beaucoup de travail à faire et il est très bas

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
24/04/2009	conjugaison	Site internet	En jeu rapide	non	c'est déjà la 2ème donne.

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

c'est assez bien passage image 3 pensait pas mieux avec 2 équipes sur un bien.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
22.05.08	conjug orthographe	cdROM orthO			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

n°6 car il faut q j'y arrive bien (mieux)
je voudrais améliorer
les vb du 1er gpe j'ai du mal
j'aime la conjug mm si j'arrive pas

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
5/06/08	adultes homonymes "ss" "s" "gel" "s"	feuilles papier			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

je vois q j'ai descendu
j'ai des difficultés
à hab je travaille
les feuilles

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
12.06.08	Ortho	cd Rom ortho • étape 1 ap/app • étape 2 g/j • étape 3 à/a ac/acc	j'ai suivi le a R directement	1X à Sacabor remettre le cd en route	

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

aujourd'hui c'est sans plus, j'étais pas motivé

J'aurais aimé faire image 5

C'est pourquoi je choisis l'image n° 4 car je n'ai pas avancé,

car je n'étais pas très concentré ou pas assez travaillé

des exercices assez faciles

j'ai pas fait bcp d'exercices.

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
18.06.07		website club forum			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

…j'ai travaillé sans aide… c'était calme

J'aurais aimé faire …

C'est pourquoi je choisis l'image n° .6.....

car c'est pas très difficile, car chq jour on progresse

Date de la séance	**Points étudiés :** (Grammaire) Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
3 séances				non	
	ortho = quelle	cd Rom ortho			
	gram = prépo	feuille papier	je dis la leçon à maman si non je ne pourrais rien faire		

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

…

…

J'aurais aimé faire ..

C'est pourquoi je choisis l'image n° ..7..... ....

car aujourd'hui ça va, j'étais en forme j'ai bien compris avec Philippe ça rentre petit à petit ça m'a bien aidé

Si je pouvais, je ferais aucune faute

Apprenant 4

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	Points étudiés : Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	Ressources utilisées : Livres / CD-Rom Sites / …	Démarche : Comment ai-je travaillé ?	Ai-je demandé de l'aide ? si oui, à qui ?	Commentaires/ difficultés rencontrées remarques
28 10.04	Voca. achats ↳ feuilles Verbes du 3e groupe au présent ↳ feuilles	quotidienne		Dictionnaire	

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Image n°3 = Post ces → 8 pts
ça c'est pas bien passé
j'avais déjà des difficultés
j'ai travaillé ++ dur

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire x Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** xLivres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
24-avr	verbes the et les adjectif	Livres bleu gram	fotocs lpc je lis la leçon au puis je fais l'ex	je voulais demander l'aide la dame mais elle était partie	

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ? Je pas

avec l' des

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
9 05 08	c'est . s'est		ou à Anne		

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Il y a bcp de fautes

Image 3 - parce q j'arrive pas je fais la confusion entre ses/ ces

je pense q la semaine prochaine, je veux faire encore

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire ✕ Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
15/05/20				mon pas que je ne par Ro une difficulté pour aujourd'hui	Si a la con fu gaisons

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Par Rapport à la constructions de la maisons aujourd'hui je me Situe au 6 = élévation 2° niveau

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
22/05/08	orthographe ap - app + accord vb sujet	cela m'intéresse plus cd-rom			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
5/06/08			**Exemples:** *j'ai pris mon crayon pour souligner *j'ai fait des photocopies *j'ai relu plusieurs fois la leçon	au dessus de séance que donc fait compléter

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?
Je me trouve à l'image 4

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ? Je trouve un peu difficile

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
19.06.08	conjug Avec du 1er type au Prot	cdRom Ortho gram			

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

…. ……

..

J'aurais aimé faire … ……

C'est pourquoi je choisis l'image n° 5……

car j'arrive vite car je fais pas sûr j'essaie de m'appliquer pr faire mieux

Apprenant 5

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** *difficultés rencontrées* remarques
10, oct 08		internet		Corinne	

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image par rapport à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ? image 10

Je pus cette image parce qu
Je trouve que [illegible]

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
9.05.08	atho et les	Paper Internet		oui anne pr expliquer 2X	

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

Image n°8

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique	**Ressources utilisées :** Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** Comment ai-je travaillé ?	**Ai-je demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Commentaires/** difficultés rencontrées remarques
22.05.08	Conjugaisons	Sites internet club. forum			ça a été moi j'adore la conjug. pas trop de difficultés car je choisi des choses que j'aime bien

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre ressenti de la séance ?

image n°3 car je suis contente et je vois des améliorations mais je suis un peu fatiguée car c'est dur j'arrive pas à trouver des choses

CARNET DE SUIVI

Date de la séance	**Points étudiés :** Grammaire Orthographe Vocabulaire Phonétique Autres	**Ressources :** *Qu'est-ce que j'ai utilisé pour travailler ?* Livres / CD-Rom Sites / …	**Démarche :** *Comment est-ce que j'ai utilisé mes ressources ?*	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?** si oui, à qui ?	**Observations** difficultés rencontrées remarques
12/06/2007	gram adj qua	papier	lu la la con fait les ex mais pas corrigé		

Où vous situez-vous par rapport à la construction de la maison ?

Commentez l'image qui correspond le plus à votre travail ? Quel est votre « pensée », ressenti de la séance ?

Je suis ***satisfait*** ou ***plutôt satisfait*** de ce que j'ai fait aujourd'hui parce que

J'aurais aimé faire ….

C'est pourquoi je choisis l'image n° ..8……

car je ~ ~ ~

CARNET DE SUIVI

Date :

Points étudiés *compréhension écrite *compréhension orale *vocabulaire *conjugaison	**Ressources utilisées** *sites *dictionnaire	**Démarche** *j'ai lu *j'ai imprimé *j'ai utilisé un dictionnaire *j'ai recopié	**Est-ce que j'ai demandé de l'aide ?**	**Est-ce que j'ai rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?** *problèmes techniques *problèmes de connexion *problèmes de navigation *problème de compréhension
26/06/2008 J'ai commencé maintenant pour l'écrire et conjugaison mais vocabulaire non J'améliore	sur internet	Je utilisez un dictionnaire sur internet	Non	de problèmes sur la compréhension orale

c'était pas très à fait difficile

Comment avez-vous trouvé la séance ? ▶ facile ▶ moyen ▶ difficile

J'ai été ▶ satisfait ▶ plutôt satisfait ▶ pas du tout satisfait de la séance car ..

car je vois les changements

mpeck

Je choisis l'image n° 2 de la maison car je suis bien satisfait mais je aurais voulu faire car j'ai des pb de comp écrite mieux à la dernière fois

Annexe 35 : Les entretiens semi-directifs de la grille triadique

Apprenant 1

C : Qu'as-tu trouvé d'agréable dans le carnet de suivi ?
E : Le carnet de suivi, il me permet de structurer mes séances, ici au Greta.
C : Oui
E : Mais par contre remplir à chaque fois le carnet de suivi ce n'est pas très agréable, vraiment
C : Et pourquoi ce n'est pas agréable ?
E : Il faut toujours reprendre dès le début ce que nous avons fait pendant une heure et demi et voire deux heures donc nous sommes toujours pressés à la fin de partit, c'est ça
C : Pourquoi ça par exemple vous ne le faisiez après chaque exercice noter
E : Je pense que j'ai pas l'habitude, donc c'est pour ça
C : Sinon qu'est-ce qui t'a plu dans le carnet ?
E : Dans l'organisation, il me plut que vous avez déjà fait tout mon travail, (rires) vous avez déjà trouvé des sites, des supports logistiques pour travailler le thème que j'ai choisi, avec lequel j'ai le plus de difficultés, c'était bien
C : D'accord
E : Donc c'est déjà tout préparé il me reste que venir et travailler
C : Est-ce que tu l'as trouvé utile, ce carnet ? ou qu'est-ce qui t'a été utile dans ce carnet ?
E : Je pense que c'est tout, et l'auto-évaluation par rapport à la construction d'une maison, je trouve que c'est utile, puis le carnet de suivi qui nous aide à se retrouver dans tous les ressources que nous avons utilisées, des thèmes à étudier, tout ça
C : Très bien
Tu dis que le carnet permet de structurer tes séances, est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus ?
E : ce que ça veut dire pour moi structurer ?
C : Oui, par exemple
E : je vais essayer, en fait quand j'arrive, je regarde le thème que je dois travailler, faire pendant la séance puis je choisis avec quel support je vais travailler pour moi c'est plus facile de travailler avec Cd-rom, avec des sites internet car le variété que je peux trouver ici au centre de ressources est vraiment très varié, très nombreux, je ne peux pas avoir tous les Cd d'ici, à la maison, et par contre j'ai pas mal de livres sur la grammaire française. Puis si j'ai quelques difficultés, quelques petits problèmes je peux trouver facilement trouver quelqu'un au centre de ressources pour les résoudre, tandis qu'à la maison c'est assez difficile quand tu es tout seul, tu ne peux pas appeler un cyberprof pour poser une question, il faut soit reporter, on peut dire reporter un problème ?
C : oui bien sûr
E : reporter un problème pour la résoudre au Greta, soit trouver une solution par toi-même, donc euh, je sais ce que je dois faire, pendant cette séance là, en temps limité, c'est bien, et puis j'ai tous les supports de tous les ressources dont j'ai besoin et c'est moi qui choisi avec quel support je travaille
C : très bien, donc si on devait résumer en fait quel a été l'apport du carnet, qu'est-ce que ça t'a apporté ?
E : une méthodologie, je peux suivre, faire l'auto-évaluation, à mon avis c'est important pour voir comment je progresse, si je progresse
C : d'accord, donc toujours par rapport au carnet quel a été pour toi le plus grand défi, le plus grand challenge car tu m'as dit que tu n'avais pas l'habitude de travailler avec ce genre d'outil
E : avec le carnet ?
C : oui avec le carnet

E : oui, un petit défi parce que en fait on n'a pas l'habitude de faire une auto-évaluation à chaque séance, donc on peut dire que chacun peut remarquer une progrès mais le faire à chaque fois on n'a pas l'habitude
C : D'accord, donc est-ce qu'on peut dire que c'est une aide ? est-ce que ça t'a servi pour avancer
E : franchement je ne sais pas quoi dire, je ne sais, désolé
C : est-ce que le fait d'écrire ton ressenti à la fin de la séance, est-ce qu'on peut dire que c'est un challenge, écrire ce que tu as ressenti si tu as été satisfaite, pas satisfaite, est-ce un défi ?
E : franchement je ne considère pas cette question comme un challenge, ça m'a permis à chaque fois de faire une conclusion de la séance que je viens de fait
C : Bon d'accord. Est-ce que c'est plus facile de livrer, par exemple, ses émotions par écrit ou par oral
E : je pense que c'est plus facile par écrit, ça nous permet d'être plus honnête
C : C'est-à-dire
E : parce qu'on n'attend pas qu'on sera jugé tout de suite par rapport à nos résultats, à mon avis, je pense
C : Donc on n'est pas jugé tout de suite par qui ? le formateur ?
E : Oui, on a le temps pour réfléchir
C : Très bien
Ensuite quels ont été les obstacles ? Qu'est-ce qui a été difficile avec le carnet de suivi
E : c'est vrai que le carnet de suivi, il nous permet de réfléchir un peu sur ce que nous avons fait, ce qui a été difficile je pense que c'est laisser le temps à la fin de la séance pour remplir ce carnet parce que par exemple quand nous avons une heure et demi, deux heures de séance parfois j'ai utilisé tout le temps pour travailler et pour remplir carnet, il me restait peu de temps , sept ou huit séance, c'est l'organisation, je pense
C : Donc pour toi, il faudrait dire aux stagiaires d'arrêter un quart d'heure avant la fin pour remplir le carnet
E : Oui, c'est ça
C : Donc c'est un temps pour remplir le carnet, d'accord
E : mais c'est aussi trouver des phrases, des mots pour répondre aux questions et décrire ce que t'as fais
C : C'est ça le plus difficile
E : C'est un peu difficile car on ne se rend pas compte, on le fait, on nous demande de répondre aux questions, on précise, c'est pas trop difficile mais ça pose un petit problème, il faut mettre un peu de temps pour ça.
C : Concernant les cases à remplir, est-ce que tu as rencontré des problèmes ou si tout était clair
E : Il me semble que le carnet au début était formulé autrement, après vous avez précisé, donc je pense qu'il n'y avait pas de difficulté
C : Est-ce que quelque chose t'a surpris ou interpelé au niveau du carnet, est-ce que tu t'es dit Oh tiens, on m'a jamais demandé de faire ça,
E : Je réfléchis, c'était un peu, je pense que l'auto-évaluation par rapport à la maison d'habitude nous sommes pas habitués de mettre, se donner une note et ici vous nous avez demandé de le faire à chaque fois, par rapport à cette maison, à la construction d'une maison du terrain jusqu'à la maison terminée, complète, ce n'était pas difficile mais un peu différent, qu'on n'a pas fait toujours.
C : est-ce que cette méthode de se voir, de se noter t'a plu ? Au lieu de mettre par exemple 1/20 est-ce que le fait de se dire ça correspond à telle image
E : Oui, je pense que c'est utile et intéressant
C : aurais-tu mis une autre image que la maison
E : je pense qu'on peut trouver des autres exemples, je peux dire maintenant ça peut être un arbre, un petit pousset ?
C : une pousse

E : Ah oui une petite pousse, qui devient de plus en plus grand, et à la fin de l'arbre, c'est un grand, grand arbre, centenaire, quelque chose comme ça. Mais je pense que la maison est le meilleur exemple que le mien
C : D'accord, as-tu quelque chose a ajouté par rapport à ce qui t'as surpris
E : Non, je pense que j'ai tout dit
C : Est-ce que le fait de travailler seule au centre de ressources avec le carnet, ça te surprend
E : non
C : Parfait, donc j'allais te poser la question as-tu des suggestions à faire par rapport au carnet, mais tu m'as déjà dit, dans l'organisation de prévoir un temps pour le remplir
E : A part de ça je ne vois rien d'autre
C : Non, mais par exemple faudrait-il plus de couleurs, être plus explicite sur certains points
E : Je ne pense pas c'est assez clair, à mon avis c'est bien comme ça
C : Alors quels conseils donnerais-tu à quelqu'un comme toi qui voudrait utiliser le carnet Imagine que c'est une de tes amies qui vient
E : Je pense que dès qu'on vient, il faut déjà structurer la séance, systématiser la séance, en arrivant il faut remplir le carnet, et puis jeter un petit coup d'œil pour mettre les résultats que nous avons obtenus durant la séance
C : D'accord et par exemple par rapport à un point de grammaire, tu lui conseillerais de tout faire, de choisir un exercice parmi la liste
E : il faut toujours choisir ce que le plus utile pour moi, par exemple on ne peut pas faire tout durant un temps limité, donc il faut choisir par exemple moi je choisis ce que je peux pas trouver à la maison, ce que je ne peux pas faire à la maison, ce que je peux faire que ici, et si j'ai vu quelque chose d'intéressant que j'ai oublié de faire à la maison, je reviens ici, je révise, il faut choisir les choses importantes qu'on ne peut trouver qu'ici
C : Parfait, est-ce que tu vois d'autres conseils
E : Utiliser les ressources, toutes les ressources à fond pour travailler bien plus
C : Est-ce que tu conseillerais à ton amie de relire ses notes, de revenir en arrière ?
E : Je trouve que c'est utile, conseillé de se retrouver avec ce que nous avons fait, se faire une image de ce que nous avons fait et se poser la question comment est-ce qu'on va procéder aujourd'hui, peut-être je vais changer d'exercice, je travailler sur quelque chose d'autre parce que ça nous permet de nous voir
C : D'accord, c'est très bien, ça va
Alors dans quel contexte, le carnet est-il indispensable ou non ?
E : Je pense que ça sera utile pour tous les élèves car il y a des élèves qui vient et qui ne savent pas quoi faire, donc ça peut donner des idées, à quoi consacrer le temps
C : On va terminer l'entretien par deux dernières questions : parle –moi de la maison en construction, est-ce que ça a été pour toi une aide méthodologique ?
E : Ben oui, ça m'a aidé
C : Dans quel sens, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus
E : Je pense que ça m'a aidé de cerner mon niveau en français, je crois d'être plus précise, il y a des thèmes où je peux me positionner assez haut et il y a des thèmes que je peux constater que je peux à peine atteindre 6
C : Et justement est-ce que le fait d'être à l'image 6 est-ce que tu te disais la prochaine fois il faut que je refasse la même chose et que j'arrive à 10 ou 11
E : Oui, il faut travailler sur ce thème que je ne connais pas bien, bien sûr
C : Donc ça t'a permis d'avancer
E : Oui tout à fait
C : Est-ce que le portrait chinois a été également une aide méthodologique ?
E : Oui c'était une aide précieuse
C : Pourquoi précieuse ?
E : au début, parce que je ne comprends pas pourquoi je devais remplir le carnet. Et après quand vous nous avez proposé de remplir le portrait chinois, je pouvais m'expliquer plus précis sur ce que le carnet fait, pourquoi on le remplit à chaque fois, c'est une aide explicative

C : Voilà est-ce que tu vois d'autres choses à ajouter sur le portrait ?
E : Avec les images, c'est plus facile de le caractériser, chacun a ses gouts, chaque personne peut trouver des autres images pour caractériser quelque chose
C : Très bien, veux-tu ajouter quelque chose sur le carnet
E : Non j'ai déjà tout dit, je ne vois rien de nouveau

C : Qu'est-ce que le portrait et la maison ont en commun que le carnet n'a pas, à ton avis ?
E : C'est bizarre car pour moi je trouve que le portrait chinois et carnet ont quelque chose en commun, euh ...Non, je me suis trompée, pour moi c'est la maison et carnet de suivi ils ont en commun ces images représentent une auto-évaluation et à la fin de la séance quand on remplit le carnet, on fait auto-évaluation, c'est pour ça que je trouve qu'ils ont quelque chose en commun.
C : D'accord, donc le carnet et la maison, c'est l'auto-évaluation qui les rassemble
E : par contre le portrait, il caractérise le carnet de suivi, mais qu'est-ce qu'il a en commun avec la maison (rire)
C : pour le moment, on peut rester sur le carnet et la maison si c'est plus facile pour toi. Alors qu'ont-ils de similaire en plus de l'auto-évaluation ?
E : la progression, on peut dire, on peut voir des progrès du terrain à bâtir jusqu'à la maison terminée, avec le carnet c'est la même chose parce que on progresse au fur et à mesure
C : comment peux-tu voir la progression dans le carnet ?
E : par exemple, si j'ai trouvé un point faible sur lequel je dois travailler sur deux ou trois séances, je vois très bien que je progresse parce que je m'évalue, je peux me distribuer une note plus haut
C : D'accord, très bien, donc avec le carnet et la maison, il y a l'idée de progression, d'auto-évaluation
E : puis il faut une troisième ?
C : oui
E : (silence) en fait sur ces images, on peut voir comment la maison est construit, donc il faut trouver par exemple un terrain, faire les fondations puis trouver le matériel. Pour moi, le matériel, c'est justement ce avec on travaille, dans la langue, c'est les lettres, les mots, les phrases, euh ...donc ça nous permet de construire, de bâtir notre maison, on peut dire.
C : ça c'est bien, donc le mot qui résumerait ton idée, ça serait la construction
E : construction, progression, c'est un peu la même chose. D'autre part, on peut dire que quand on travaille au centre de ressources, le matériel avec lequel on travaille sont des livres, des Cd-rom, donc tous les supports qu'on utilise pour travailler
C : justement comme construction et progression sont assez proches, est-ce qu'on pourrait trouver un autre mot
E : oui, je pense qu'on peut supprimer construction, on pourrait dire aide car en fait ça m'aide de structurer la séance que je fais, et puis ça m'aide de prévoir les choses pour la séance suivante
C : de prévoir les choses, ça c'est pas mal, ok
E : avec les étapes de la construction, on retrouve notre niveau actuel et puis on connaît mieux comment on va progresser
C : d'accord, alors quel mot on pourrait écrire pour dire « prévoir la séance », un mot qui englobe ?
E : je cherche le mot
C : on peut laisser prévoir
E : on peut dire s'organiser, stocker
C : est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur le carnet et la maison ?
E : Non
C : alors maintenant quelle comparaison, veux-tu qu'on fasse ? le portrait et la maison ou le portrait et le carnet
E : plutôt le portrait et le carnet
C : d'accord
E : je suis désolée mais je ne vois pas grand-chose

C : Je répète la question : qu'est-ce que tu vois de commun entre le carnet et le portrait qui est là?
E : Donc déjà ce portrait il nous aide de mieux voir, de mieux comprendre ce que carnet est. Par exemple, si le carnet était un moyen de transport, il serait un train, j'ai expliqué pourquoi et je pense pour moi c'est juste, si on peut prendre le carnet pour cinq ou dix séances, on peut voir notre progression, on peut revoir les choses, réviser quelque chose, peut-être trouver quelque chose qu'on travailler la séance prochaine
C : D'accord, donc le mot révision te convient-il ? car ça nous permet de revenir en arrière
E : oui
C : donc en quoi la maison est différente de ces deux objets ?
E : c'est assez amusant, j'avais des difficultés à trouver des mots pour le portrait, comme par exemple « *si le centre de ressources était une personne, il serait qui* » je n'ai pas trouvé au début mais moi je pense que c'est plutôt car on travaillait l'un à côté de l'autre et c'set un peu si on travaillait en groupe, personne ne voulait copier, donc on était obligé de chercher quelque chose d'autre, il y avait des personnes à côté qui trouvaient facilement quelque chose et pour les autres, il fallait chercher autre chose pour ne pas avoir la même réponse
C : je comprends mais donc quel point commun le carnet a t'il le portrait ?
E : ça demande plus de réflexion car par rapport au maison, on doit juste dire quelle image on doit s'attribuer, par contre quand il fallait remplir cet questionnaire, j'ai mis pas mal de temps, par exemple, il fallait trouver des bonnes comparaisons
C : je retiens « *plus de difficultés à trouver les mots, il faut plus réfléchir* »
E : peut-être réflexion, c'est un travail plus, avoir plus imagination
C : ça c'est une autre idée, je vais le mettre ici, je vais l'ajouter aux attributs
E : c'est un travail plus réfléchi, ça correspond mieux
C : tu viens de me dire qu'il faut avoir plus d'imagination
E : oui, pour trouver une image qui correspond, c'est les deux côtés d'une pièce de monnaie, car ici on doit exprimer en mot et en phrase et trouver une image, et ici au contraire, nous avons une image, on doit faire une corrélation entre cette image et notre niveau actuel avec ces exercices qu'on vient de faire
C : j'aime bien le mot corrélation
E : Ah, oui
C : tu as évoqué plus d'imagination, peux-tu m'en dire plus ?
E : avec des choses qui sort de notre vie quotidien, on peut s'expliquer plus facilement, dans le quotidien, on trouve tous les choses plus facile, on trouve des exemples, des préférences
C : d'accord. Est-ce que tu peux me trouver d'autres similitudes entre le portrait et le carnet ?
E : c'est un peu difficile mais c'est vrai que ici on doit s'expliquer à l'écrit, car avec les images, je ne me sens pas très à l'aise avec les images, c'est très abstrait pour moi, tandis que les mots ; les phrases c'est quelque chose de plus concret.
C : concret, oui ça c'est très bien
E : je suis plus à l'aise avec l'écrit car avec les images on peut dire beaucoup de choses, ou on peut rien dire car chacun perçoit une image personnellement, différemment, autrement, la plupart des gens peuvent trouver des choses différentes que les autres ne peuvent pas imaginer de voir dans le même tableau. Je ne sais pas comment ça s'appelle en français. Par exemple, dans les Kinder surprise, c'est un train, si je la positionne ce jouet horizontalement mais dès que je le mets debout ça sera un petit totem, quelque chose comme ça. Il y a des personnes qui le voit, il y a des personnes auxquelles il faut expliquer que on peut voir deux choses différents dans le même image.
C : tout à fait, donc quel mot pour résumer ce que tu viens de me dire
E : on peut différemment interpréter le même image
C : donc interprétation
E : au niveau de la perspective, par exemple, nous avons un point de départ commun, et quelqu'un peut faire quelque chose de plus que d'autres personnes. Quelqu'un savent comment travailler, ce que tu veux faire dans la vie, il faut imaginer le cheminement, le trajet que te sépare de ton objectif et il faut travailler, travailler.
C : pour y réussir

E : d'abord, c'est une idée, une image dans notre tête, c'est notre but, projet, objectif, et le plus important par exemple il y a des gens qui ont beaucoup de difficultés, ils veulent aussi, il y a des organisations comme Greta qui veulent les aider mais le problème vous ne pouvez pas les obliger à rouler vers ce trajet s'ils ne veulent pas se voir en bout de chemin, si ce n'est pas son objectif, donc il faut trouver pour chacun son objectif, et on ne peut pas imposer quelque chose que personne ne veut pas faire car ça aboutit à rien. Mais l'important c'est une volonté
C : oui, une volonté personnelle
E : il y a un mot en français, quand quelqu'un est très têtu, c'est persévérance
C : oui, très bien
E : Ce mot a-t-il un côté péjorative ?
C : ah non,
E : ah car pour moi quelqu'un qui a un projet mais ce projet est au dessus de ses espoirs, en dessous de ses moyens, mais cette personne continue de travailler et peut se ruiner
C : oui, donc il va persévérer, faire tout ce qu'il peut pour y arriver et aller jusqu'au bout.
E : D'accord
C : Alors revenons sur le carnet et sur la maison
E : on doit s'évaluer nous-mêmes, on doit se distribuer une note, et je pense que nous ne sommes pas toujours objectif par rapport à nous-mêmes, parfois si une personne, par exemple, dans une période difficile, cette personne peut s'attribuer une note inférieure et l'autre peut sur-estimer ses moyens, son niveau, donc ce n'est pas objectif à mon avis
C : oui, OK, que peut-on ajouter d'autre ?
E : ce qu'on peut écrire tous les jours, c'est un petit journal intime, je vois un lien avec ça, car on note ici ce qu'on a ressenti, comment on s'est évalué, en tous cas ça porte notre empreinte personnelle, comment on prononce ça ?
C : c'est très bien ça, donc c'est quelque chose qui est à nous
E : c'est identité, à mon avis, les images et le carnet ça nous aide à progresser, car tout le monde il vaut terminer son travail et ici quand on se positionne à l'image 8 ou 9, on veut se voir au bout du chemin, donc ça nous aide à progresser. Donc c'est plus représentatif avec des images
C : voilà très bien, veux-tu dire autre chose
E : non
C : donc nous venons de remplir la première colonne, donc on va passer à la seconde qui consiste à donner le contraire des mots que nous avons noté ici.

Apprenant 2

C : Qu'est-ce que tu as trouvé d'agréable dans le carnet de suivi ?
J : D'agréable ou d'utile ?
C : On va commencer par agréable, ce que tu as trouvé de bien
J : Je sais pas, plusieurs choses, oui, comme je marque que j'ai des difficultés pour que je puisse me retrouver après, je sais quoi travailler par la suite, euh
C : Ca c'est qu'il y avait de plus agréable
J : Ben euh, positive partiellement oui
C : Donc qu'est-ce qui t'a plu en général dans le carnet, peux-tu m'en dire plus ?
J : C'était agréable, mais euh on a fait un test pour voir des difficultés qu'on avait, on a vu tout de suite où ça allait pas. Lorsqu'on cherchait quelque chose, on avait une liste d'exercices complèt à faire soit par ordinateur soit sur feuilles, donc je crois que c'est bien même si je choisis toujours ordinateur, c'est mieux
C : Donc qu'est-ce que tu as trouvé d'utile ? je pense la liste d'exercices
J : Oui, euh
C : Si tu étais allé au centre de ressources sans le carnet de suivi, tu aurais travaillé de la même manière ? Comment vois-tu ce carnet ?
J : Je pense que j'aurais pas remarqué autant toutes les choses qui n'allaient pas, que je ne connaissais pas vraiment
C : D'accord
J : J'ai remarqué par la suite grâce au carnet, aux exercices qui se développaient
C : Donc est-ce que ce fut une aide
J : Ben oui, c'était intéressant, si j'arrivais pas, je pouvais consulté les cours qui avaient dessus déjà, euh le plus dur c'est l'auto-évaluation,
C : Qu'est-ce qui est difficile dans l'auto-évaluation ?
J : Peut-être les critères de jugement devraient être moins précis, tout le monde est différent, et interprète les étapes de la maison comme ils veulent, et des fois je peux être plus complexe que quelqu'un d'autre
C : D'accord, et est-ce que le fait de pouvoir relier ce que tu avais écrit, ça t'a servi ou non
J : Je suis juste retourné pour retrouver quel truc j'avais travaillé dessus, si c'était avec quel site ou quel Cd-rom, c'est ça qui me posait question, pas ce que j'avais travaillé en gros car je m'en souvenais toujours, pour voir si j'avais noté quelque chose sur mes exercices
C : mais est-ce que le fait de retourner en arrière, tu penses que c'est utile ?
J : oui, pour se repérer, ça peut toujours aider, d'où l'avantage d'écrire, ça prend deux minutes
C : Et en quoi c'est utile d'avoir des repères quand tu es seul en train d'apprendre ?
J : pour se repérer, pour ne pas se perdre, pour ne pas oublier
C : D'accord, en quoi le carnet a été un apport pour ton apprentissage ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ?
J : J'ai peut-être réussi à trouver une façon qui m'arrange plus d'apprendre, des exercices qui sont plus adaptés pour des gens comme moi.
C : C'est-à-dire ?
J : Des gens bizarres, non je sais pas. Le formateur est en train de faire son cours qu'il a préparé à l'avance et c'est pas adaptable par rapport aux autres personnes. Alors que le carnet c'est moi qui le dirige, je fais comme je veux, si j'ai envie de changer quelque chose je peux faire ce que moi j'ai besoin directement et non pas ce qui ont besoin dans une classe.
C : Très bien
J : c'est ce qui me permet d'avancer plus rapidement ou plus lentement selon les personnes
C : Tout à fait
Alors deuxième question, qu'est-ce qui a été un défi ou un challenge avec le carnet ?
J : Le retour encore une fois à l'auto-évaluation car c'est trop dur de s'auto-juger.
C : Oui, mais tu as réussi à le faire quand même
J : Il le fallait, je suis pas sûr si tout ce que j'ai mis est toujours précis et je suis sûr que ça pas de structure exacte, je pense que je descendais à chaque fois plus qu'autre chose

C : Est-ce que le fait d'écrire ce que tu as ressenti pendant la séance, c'était quelque chose de nouveau, donc un défi pour toi ?
J : non, mais oui ça change plus de juste avoir des trucs dans le carnet, j'oubliais toujours le nom des trucs, comme un agenda. Moi quand on doit écrire en français, c'est plus facile de le dire à l'oral qu'à l'écrit
C : D'accord quels ont été les obstacles, qu'est-ce qui était difficile ?
J : Les trucs où je voyais que j'avais vraiment le plus de difficultés, j'ai même réussi à éviter à les faire, la phonétique, j'entends pas la différence en français
C : As-tu eu des difficultés pour remplir certaines cases ?
J : Oui avec « comment ai-je travaillé ? », je vois toujours pas la réponse qui faut mettre, « rapidement, lentement, surement »
C : Est-ce que le fait d'écrire ton ressenti te permet de livrer plus facilement tes émotions ?
J : Non, parce que si j'avais des mauvais sentiments, je l'aurais pas écrit, je l'aurais gardé juste pour moi
C : Pourquoi ?
J : C'est peut-être pas ma façon de faire, si quelque chose j'arrive pas dans les trucs, je vais le marquer mais si je le marque sur un bout de papier ça a pas de signification pour moi ça
C : D'accord, sinon est-ce que tu as rencontré d'autres problèmes ?
J : Il faut déjà avoir un certain niveau pour travaillé tout seul, pour lire les cours, faire les exercices, moi perso ça a été, mais y a des gens autour de moi qui ont eu plus de mal. Oui mais toutes les séances ont été une aide parce que c'est basé sur mes principaux problèmes, comme la phonétique, car en cours avec Philippe c'est toujours des sujets par rapport à des personnes de tous les niveaux, donc oui c'est utile, c'est mieux
C : d'accord, alors maintenant qu'est-ce qui t'a **surpris** ou interpelé quand tu utilisais le carnet
J : pas grand-chose, je m'attends à tout. J'ai déjà vu des choses dans ce genre là. Ma mère était professeur d'anglais, donc oui j'ai vu ces mêmes trucs. Cette technique est super. J'avais déjà fait la même chose en français au collège quand on devait noter nos sources, donc c'est pas tout à fait nouveau.
C : très bien. Aurais-tu des suggestions à faire pour améliorer le carnet ? Qu'est-ce qu'on pourrait modifier ?
J : euh... peut-être pas mettre les réponses juste derrière les exercices car si je ne sais pas le nom de ce que je dois faire, je regarde les premières réponses pour savoir. Je ne vais pas me donner à fond dans les exercices, car je sais que je vais me corriger juste après donc le principe c'est de voir et de comprendre pourquoi on a fait l'erreur.
C : donc où mettrais-tu les réponses ?
J : dans un autre classeur mais il faut le donner avant de remplir le carnet de suivi car on ne peut pas s'auto-évaluer sur quelque chose où ne sait même pas nos réponses, donc oui le donner au milieu de la séance.
Il faudrait mettre aussi des critères plus développés pour chaque étape de la maison
C : pourquoi ?
J : Moi je trouve que c'est trop vaste, pour quelqu'un comme moi je ne n'arrive pas à me retrouver
C : par exemple
J : par exemple mettre des notes
C : autre question : quels conseils donnerais-tu à quelqu'un qui voudrait utiliser le carnet ? Imagine tu as quelqu'un qui veut utiliser ce carnet, comment tu t'y prends ?
J : Je sais pas, le but c'est d'y montrer comment ça marche
C : Dis en plus
J : Comment c'est censé fonctionner ce type de carnet, ce travail. S'il a l'air d'un idiot, je devrai tout lui expliquer, lui montrer les différentes ressources, les Cd-rom, les feuilles, là où aller les chercher. Et je lui dirais de remplir le carnet tout au long de la séance mais j'arrive seulement à le faire à la fin
C : Mais pourquoi c'est mieux d'écrire tout au long de la séance ?
J : je vois que ça peut apporter plus car moi je le fais dans ma tête, c'est ma façon de faire

C : D'accord. Maintenant dans quel contexte le contexte est-il indispensable ?
J : C'est indispensable pour quelqu'un qui n'a pas de mémoire. C'est indispensable pour prouver à un prof, c'est un résumé. C'est utile. Ca me gêne de le montrer à n'importe qui, avec toutes les fautes d'orthographe que j'ai fait.
C : oui, donc on arrive à la maison
J : J'ai des choses à dire
C : Justement, parle-moi de la maison en construction comme aide méthodologique
J : C'est pas assez précis, il aurait fallu détailler plus les étapes et mettre plus d'étapes, sinon les statistiques ne sont pas justes. Il faut dire à quoi ça signifie su premier au onzième, donc spécifier si c'est une stricte auto-évaluation ou si c'est pour comparer les gens les uns aux autres
C : D'accord
J : J'ai du mal, c'est difficile car toute personne est différente car moi personnellement la façon dont je vois ça, si j'ai eu 4 sur 5, je vais voir ça comme si c'est beaucoup en dessous de quelqu'un d'autre. J'ai besoin de me comparer, la comparaison ça colle avec l'auto-évaluation car il faut se donner des critères pour s'auto-évaluer
C : donc aurait-il fallu mettre une échelle, comme l'image 1 correspond à telle note
J : oui, mais peut-être pas le faire sous cette forme là, juste avoir un choix, pas quelque chose qui monte, genre j'ai réussi mais j'ai pas fait de mon mieux, je pourrais faire mieux la prochaine fois, avec différentes réponses comme ça justement qui sont pas forcément en train de s'élever. Je pense que ça montre pas assez les positifs et les négatifs, y a pas assez de choix pour montrer ça
C : très bien, as-tu d'autre chose à ajouter ?
J : non, pas vraiment
C : Alors concernant le portrait chinois
J : Ah, je trouve ça drôle, c'est pour voir le caractère des gens plus que la façon dont ils comprennent une question, je sais pas, je ne pense pas que ça a trop de signification personnelle non plus
C : mais est-ce que tu pourrais l'associer à une aide ?
J : avec le portrait chinois c'est bon pour sortir tous les aspects positifs du carnet, mais les questions sont faites pour partir légèrement dans le positif, il aurait fallu des questions pour partir dans la critique, des réponses négatives ; Enfin j'ai du mal à prendre ça au sérieux toutes ces petites questions, mais j'ai essayé de faire de mon mieux
C : très bien, donc quelle question aurais-tu aimé avoir ? Par exemple s'il était une maladie qu'est-ce qu'il serait ?
J : Oui peut-être
C : donc tu y vois des côtés négatifs ?
J : Si on l'a juste pour nous, je ne vois pas où c'est positif, car on s'explique tout le temps, on se justifie. Ah c'est drôle je repars sur des trucs d'avant. Le problème c'est que je veux toujours rendre les choses plus sarcastiques, plus ironiques, c'est mon caractère.
C : Donc quelle association tu aurais voulu faire
J : On aurait pu dire une équipe de foot, comme ça j'aurais pu dire Chelsey car c'est tous les meilleurs joueurs et c'est une équipe tournée autour de l'argent, donc pas tout à fait normal.
Je reviens au carnet, il aide à retrouver des erreurs, des choses comme ça, je suis quelqu'un de négatif donc je vais toujours où je suis pas doué, je vais retenir pour éviter de les faire par la suite mais pour quelqu'un d'autre qui sont plus positif, plus joyeux , c'est utile.
C : Veux-tu ajouter autre chose ?
J : le fait de parler ensemble après la séance, on reformule des phrases car ça aurait pu paraître différent par rapport à ce que je voulais écrire. J'écris pas comme je parle.
C : D'accord
J : Je vois où on peut avancer avec le carnet dans le but d'apprendre la langue avec mais se donner un but fixe, par exemple pour moi c'est d'arriver à un niveau de français correct, oui c'est utile, c'est pas pardonnable car ça te montre là où tu as toujours du travail à faire.
C : Très bien, ça va toujours
Donc on va passer à la seconde partie de l'entretien

J : oui
C : Je vais aller dessiner une grille au tableau. Et on va chercher toutes les similitudes qui existent entre ces trois éléments. D'accord.
J : oui
C : Donc on va commencer par une première série : qu'est-ce que le carnet de suivi et le portrait ont en commun et que la maison n'a pas ?
J : qu'est-ce qu'ils ont en commun ?
C : Oui
J : On pourrait commencer avec le carnet et la maison
C : oui
J : les deux choses là sont faites avec des certaines règles quand même. C'est déjà des réponses pré-adaptées. Je sais pas, c'est dur comme ça
C : Alors réponses pré-adaptées, est-ce que tu peux m'en dire plus ?
J : il y a un côté où il pose des questions et on a un choix de réponses et le portrait c'est une réponse quasi libre pour y répondre.
C : S'il y a des règles, est-ce un choix ? Peux-tu m'expliquer davantage ce que tu entends par règle ?
J : euh, y a des références, même si je dis qu'il manque des détails dans la maison c'est plus compliqué, plus complexe comme choix que des petites règles, il faut réfléchir
C : Donc entre le carnet et la maison, on doit obéir à des règles, on a des choix de réponses. Est-ce que tu vois un autre point commun entre ces deux outils ?
J : On les a fréquentés plus souvent que le portrait
C : D'accord
J : c'est plus familier car on a fait ça au moins pendant deux mois avant d'avoir le portrait. Donc le carnet et la maison c'est fait pour s'auto-évaluer nous alors que le portrait s'est fait pour évaluer le carnet de suivi
C : Très bien, on va passer à une autre comparaison, qu'est-ce que le portrait et la maison ont de commun que le carnet n'a pas ?
J : dans les réponses, c'est abstrait
C : abstrait, dans quel sens ?
J : Abstrait, je sais pas si c'est le bon mot mais avec les étapes de la construction d'une maison et le portrait chinois avec des questions et des réponses assez bizarres
C : Tu trouves que ces images ne sont pas assez concrètes pour montrer l'évaluation
J : Non car il y a des étapes qui manquent comme l'électricité
C : D'accord
J : C'est plus amusant que le carnet de suivi en lui-même
C : Pourquoi ?
J D'un côté on a les images, donc on sait qu'on a pas besoin d'écrire et pour le portrait chinois je trouve ç a drôle, j'aime bien. Ca donne l'occasion d'écrire n'importe quoi
C : Très bien, vois-tu autre chose en plus de tes deux qualificatifs abstrait et amusant ?
J : C'est quand beaucoup plus libre, dans le carnet de suivi, on demande des questions spécifiques lorsque dans la maison, c'est entièrement nous-mêmes qui répond
C : oui, soi-même
J : c'est des réponses selon le caractère, donc différent, c'est plus personnel dans le choix des réponses pas dans les images
C : Oui bien sûr, alors passons à la dernière comparaison entre le carnet et le portrait
J : on avait commencé par ça. Je vois le portrait comme une sorte de propagande pour le carnet de suivi
C : c'est-à-dire, quelle est la similitude ?
J : les deux nous posent des questions, il faut donner des réponses plus qu'autre chose, c'est moins amusant
C : Ca te demande plus de réflexion
J : oui, les deux sont ennuyeux, du point de vue extérieur, ça attire pas de loin, y a pas de couleur
C : D'accord

J : Les réponses sont différentes à chaque cours pour le carnet, c'est des repères que la maison ça ne change pas, les étapes restent les mêmes. J'ai du mal à juger.
C : mais vois-tu autre chose à ajouter ?
J : avec le carnet de suivi et la maison, ça m'apporte quelque chose mais le portrait ça ne me sert à rien, c'est utile. Le portrait serait utile pour quelqu'un d'autre mais pas pour moi pour progresser
C : tu parles de progresser
J : dans le carnet, c'est le miroir quand je m'explique après, je m'arrange à dire ce que je veux
C : peux-tu préciser ?
J : C'est censé refléter mon travail, c'est là où on se situe, pour savoir où tu en es, pour connaître ton niveau. C'est une sorte de journal intime.
C : Ah parfait. Maintenant comme la première colonne est remplie, on va passer à une autre colonne, celle des contraires
J : on va faire quoi ?
C : On va chercher les contraires des mots qui son en rouge ici
Donc, peux-tu me donner le contraire du mot choix ?
J : euh, ça aurait été obligé, obligation, c'est ne pas avoir le choix tout simplement, donc c'est être perdu
C : donc on note perdu. Avec le mot utile, tu me dirais
J : inutile, qui n'est pas indispensable, c'est pas le bon truc, ça pourrait être aussi inconvénient, superficiel
C : D'accord, maintenant avec obéir à des règles
J : Liberté extrême
C : tu peux développer
J : si tu n'obéis pas aux règles, tu peux partir n'importe comment
C : familier
J : Ce serait inconnu, mais c'est pas le mot que je cherche, oh mais si c'est bien
C : Donne-moi le contraire de s'auto-évaluer ?
J : être juger par quelqu'un d'autre donc c'est se faire évaluer, ce serait de faire tout dans le vent
C : Peux-tu préciser ?
J : Si on s'auto-évalue pas, ça sert à rien de le faire à l'origine
C : Oui, très bien. Avec abstrait
J : quelque chose qui n'est pas réel, prévisible
C : ensuite, on a amusant
J : pas drôle, ennuyeux
C : donne-moi un autre mot que ennuyeux car on l'a déjà
J : Déplaisant, pénible
C : D'accord, maintenant libre
J : Dans ce cas là ce serait

Apprenant 3

C : Qu'est-ce qui tu as trouvé d'agréable, de bien avec le Carnet de suivi ?
Ca : avec le temps, j'ai fait des choses que je n'avais pas maîtrisées et avec le temps j'ai commencé à connaître et à savoir
C : Et qu'est-ce qui t'a plu dans le Carnet en lui-même ?
Ca : au niveau de l'organisation de la maison, même pour le terrain.
C : Est-ce que ça t'a été utile ?
Ca : avec la conjugaison, je maîtrise pas bien et le Carnet ça m'a aidé. Je commençais à voir, à faire la révision de temps en temps sur les livres, je vois que je vais maîtriser plus la langue française. C'est quelque chose de plus. Et je vais savoir si je peux connaître et apprendre la règle tout ça. Y a des choses pas faciles. Déjà, c'est pas ma langue. C'est une langue que je commence à maîtriser. Car quand je suis arrivée ici, j'ai rien d'écriture, c'est différent de la langue que j'ai appris, de ma langue maternelle.
C : D'accord. Qu'est-ce qui était le plus difficile avec le Carnet ?
Ca : pour le moi, le pluriel et le singulier. Chez nous, c'est facile car au pluriel, on ajoute juste le « s » parfois ici on ajoute le « x » ça c'est un peu difficile pour moi
C : mais quand tu devais le remplir, qu'est-ce qui est le plus difficile ?
Ca : y a des mots qu'on comprend pas, donc je suis obligée d'aller voir dans le dictionnaire, qu'est-ce que ça veut dire pour que je comprends. Le plus facile, c'est quand on demande, on fait avec le livre et on va voir.
C : est-ce que se mettre une note, c'est facile ou difficile ?
Ca : C'est pas très difficile car avec le temps, on va faire le travail avec la construction de la maison, plus on s'engage plus on va trouver les choses difficiles dans la séance. Car au début, on va faire les choses faciles mais après y a des choses qui va venir de plus en plus difficile, c'est une question de maîtriser, de savoir qu'set-ce qu'on fait. C'est facile de se noter car on sait qu'est-ce qu'on fait, par rapport au travail.
C : Si tu devais améliorer le Carnet, qu'est-ce que tu changerais ?
Ca : C'est bien fait et ça nous aide beaucoup, malheureusement y a pas beaucoup de monde qui l'utilise. Pour moi, t'ajoute à rien.
C : Y a-t-il des choses qui t'ont surprise dedans ?
Ca : avec professeur, y a des choses que je fais ici, que j'ai fait avant avec ordinateur. C'est la première fois que je dois remplir tout le temps. A force de faire tout le temps, on va connaître des mots différents, on va améliorer la grammaire. Ca fait réfléchir. Y a des mots qu'on a jamais entendu parler et que j'ai vu dedans.
C : Est-ce que c'est facile de travailler tout seul avec le Carnet sans professeur ?
Ca : C'est pas facile car y a des choses qu'on comprend et qu'on a besoin que le professeur, il nous explique, qu'est-ce que ça veut dire. Et c'est pour ça que je dis que c'est pas facile de travailler tout seul sans l'aide du prof.
C : OK. Donc le Carnet n'est pas vraiment une aide pour toi ?
Ca : si, c'est un aide. Plus on fait, plus on connait des choses.
C : Si tu avais une amie qui voudrait l'utiliser, quels conseils tu lui donnerais ?
Ca : je lui dirais, on voit les choses qu'on connaît pas, comme grammaire, y a des choses qui sont intéressantes. Je relisais ce que j'avais fait, ce que j'écrivais. Comme on fait une fois par semaine ça, parfois on donne des choses à la classe, et je me rappelle que au centre de ressources, je fais la même chose. C'est pour ça je jette un coup d'œil tout le temps.
C : D'accord, donc c'est un complément
Ca : oui. C'est difficile d'écrire ce qu'on a fait. Y a des mots qu'on sait pas comment dire.
C : La question « qu'as-tu ressenti pendant la séance ? », est-ce que c'est facile d'y répondre ?
Ca : c'est difficile de dire que je suis fatiguée tout ça. Je suis pas concentrée par le travail, j'ai la tête ailleurs, par exemple.
C : D'accord. Donc maintenant en quoi la maison, elle t'a aidée dans ton travail ? Comment elle t'a aidée ?

Ca : l'image de la maison, c'est bien fait. Quand on arrive à l'école, on connaît rien du tout du français, c'est le terrain vide, ça ressemble à un terrain vague. Par contre, si on s'intéresse aux choses qu'on fait, on va maitriser doucement les choses qu'on fait. Ca m'a permis de m'auto-évaluer, de me juger.
C : est-ce que ça t'a permis de voir une progression ?
Ca : ça m'a permis de voir que je fais des progrès. Je vois que je progresse beaucoup. Cette image qui nous a fait bien comprendre.
C : Très bien
Ca : pour nous, qui parle rien, qui écrit rien, c'est une image appropriée, on part de rien, on commence à travailler.
C : donc ça a été une aide ?
Ca : oui
C : maintenant, est-ce que le portrait chinois t'a apporté quelque chose ?
Ca : j'ai pas trop compris. C'est nouveau, j'ai jamais appris mais j'ai aimé. C'est la chose que j'ai jamais appris là-bas. Mais ça m'a aidé à comprendre l'utilité du Carnet, car y a plein de choses dedans qui m'a aidée. Le Carnet sait plus que nous.
Ca : pour l'année prochaine, on peut continuer encore comme ça et passer à des collègues de classe. Plus on va apprendre, plus on va avoir des connaissances.
C : on va passer au tableau
Qu'est-ce que la maison et le portrait que le Carnet n'a pas ? Quels sont les points communs ?
Ca : la maison m'a permis de maîtriser la langue française et à connaître doucement les règles de grammaire et tout ça. Pour que tu commences à faire une maison, tu as d'un terrain, besoin de matériel et le terrain doit être tout préparé pour commencer la construction.

Apprenant 4 :

C : Qu'est-ce que tu as trouvé d'agréable avec le Carnet de suivi ?
F : Je trouve que c'est une bonne chose car ça m'ai aidé quand même surtout sur les conjugaisons. J'ai tout le temps du mal, mais quand même ça m'a aidé d'apprendre des choses qui sont pas trop dures mais qui sont dures pour moi. Je vois la progression.
C : qu'est-ce qui t'a plu dans le Carnet ?
F : les questions
C : ah, oui, mais ça c'est le portrait, on y reviendra après. Donc qu'est-ce qui était bien dans le Carnet ?
F : tout ce qui orthographe, ça m'a bien aidé avec « se et ce », je suis au top, je commence à comprendre. Je n'aurais pas le courage de le faire tout seule.
C : qu'est-ce tu as trouvé d'utile dans le Carnet ?
F : Ce que j'ai trouvé très bien la grammaire sur « leur », j'ai bien aimé pour savoir s'exprimer entre deux personnes.
C : le fait de te mettre des notes, est-ce que ça t'a aidé.
F : ça permet de voir si je suis améliorée dans ce niveau ou pas. Remplir les fiches, c'est un peu difficile car je fais des fautes d'orthographe. Comme j'ai bien amélioré, c'est normal que je prends la numéro 10. Ce qu'on a fait, ça m'a beaucoup aidé0.
C : D'accord. Maintenant qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile ?
F : le participe passé, les pronoms, c'est très dur.
C : qu'est-ce qui t'a surpris ? qu'est-ce qui était de nouveau ?
F : je me posais la question, qu'est-ce que c'est réellement. Je me dis on est là pour apprendre. Tout ce que le professeur nous apprend, c'est dans le Carnet.
C : Si tu devais améliorer le Carnet, qu'est-ce que tu ferais ?
F : je regardais ce que les gens ont du mal à faire. Je vais une fois par semaine pour réviser.
C : si tu devais le construire le Carnet ?
F : ça va
C : est-ce que la maison ça t'a aidé ?
F : je me dis que c'est bien fait car quelqu'un qui n'a rien appris, il ne peut pas choisir la 5. Si tu choisir la numéro 11 et que tu n'as pas appris, ça ne sert à rien. C'est une aide, c'est plus facile d'avoir une image, c'est sous tes yeux.
C : aurais-tu choisi une autre image pour montrer la construction ?
F : je reste toujours entre la 9 et la 10.
C : enfin le portrait chinois
F : j'ai du mal
C : ce n'est pas grave, on va essayer de compléter la grille

2008

11	DOMAINES (Heures réalisées dans la période hors positionnement)	Heures
1	Accompagnement méthodologique	19624
2	Français	8467
3	Mathématiques	6586
4	Raisonnement logique	90
5	Monde actuel - histoire - géographie	2354
6	Expression-communication	3040
7	Langues	984
8	Culture technologique de base	4348
9	Autres	12163
	Total	57656

2009

11	DOMAINES (Heures réalisées dans la période hors positionnement)	Heures
1	Accompagnement méthodologique	26369
2	Français	9521
3	Mathématiques	7675
4	Raisonnement logique	175
5	Monde actuel - histoire - géographie	2261
6	Expression-communication	3509
7	Langues	608
8	Culture technologique de base	6903
9	Autres	18521
	Total	75542

Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : l'usage d'un *Carnet de suivi* comme objet de médiation

Résumé
Cette étude porte sur la manière dont un *Carnet de suivi* met en forme (in-forme) les points de vue déclarés des apprenants en tant que document formatif auprès d'adultes en reprise d'études. Le contexte de départ de l'étude est le constat d'un certain désintérêt apparent des apprenants lorsqu'il s'agit de travailler en auto-formation dans un Centre de ressources. Ce constat peut s'expliquer, en grande partie, par le fait que beaucoup d'apprenants peinent à communiquer leurs besoins et leurs difficultés de manière formative et pratique, entravant ainsi la création de sens accordée aux activités possibles dans un Centre de Ressources. Ainsi, le *Carnet de suivi* a été conçu pour que les adultes le complètent à chaque fin de séance de travail en relatant aussi bien leurs activités que leurs ressentis. L'enjeu était de voir si le *Carnet* comme document en construction peut faire émerger un « dialogue pédagogique » qui conduit l'adulte à devenir davantage acteur et co-auteur de son parcours formatif.
Afin que le *Carnet* puisse participer pleinement au processus de médiation pédagogique, il est avancé comme postulat que sa mise en document est constituée de quatre niveaux « informationnels » reliés. Le premier niveau concerne la fonction *primaire*, dans laquelle l'apprenant est acteur-lecteur, c'est-à-dire qu'il prend connaissance du cadre du *Carnet* (ce sont les consignes de travail). La deuxième fonction, appelée *secondaire*, place l'adulte dans une posture d'acteur-documentaliste car il cherche et sélectionne lui-même la ressource à laquelle il va avoir recours pour remédier à ses lacunes. Quant à la fonction *tertiaire*, elle permet à l'apprenant de devenir acteur-scripteur au sens où celui-ci a pour objectif de rédiger une synthèse de son travail. Enfin la fonction *quaternaire* conduit l'adulte, en tant que acteur-coauteur, à prendre un recul réflexif sur ses choix à travers la médiation du *Carnet*, afin de décider de l'opportunité de réaliser d'autres activités, ou pas.
L'approche axiomatico-inductive de l'étude a présidé à la méthode de recherche et à l'interprétation des données portant sur une étude de cas de cinq apprenants. Pour ce faire, les différents types de recueils de données (entretiens oraux et méthodes projectives) ont permis d'éclairer le regard que les apprenants portent sur le *Carnet* inscrit dans un processus communicationnel pour réaliser leurs projets de formation. Cela a permis d'identifier les apports et les limites du *Carnet de suivi*, sous sa forme papier, mais également si le processus formatif voulu, centré sur la médiation de la Zone Proximale de Développement, a renforcé la documentarisation du *Carnet*.
Mots clés : Documentarisation, médiation, informationnel, dispositif, document, sens.

Abstract
The documentarisation process for and by adults in continuing education: the use of a learner's logbook to facilitate mediation.
This study focuses on how adults returning to education (Returnees) use a learner's logbook as a formative document to "structure" (in-form) self-reported views of the learning process. The study is grounded on the observation that many learners seem indifferent to self-study activities in the multi-media resource centre of their adult education college. This is largely because Returnees find it difficult to communicate their needs and difficulties in a formative and practical way and so cannot make sense of proposed learning activities in the resource centre. With this in mind the logbook was designed to allow learners to note down the activities they did and how they felt about what was done during each work session in the Centre. The challenge was to transform the logbook into a formative document that encourages a "pedagogical dialogue" for learners to become more accomplished actors and co-authors of their choices.
To do this, the study postulates that the implementation of the logbook consists of four connected "informational" levels. The first level is its *primary function* where the adult is an actor-reader who frames the activities expected of a learner, for example, in understanding instructions of what to do and where to find resources. The second level, called the *secondary function*, places the learner in a position of an actor-librarian who is led to look for and choose resources to solve identified problems. At the third level, the *tertiary function*, the learner becomes an actor-writer in the sense that the adult writes up the work done. Finally, with the *quaternary function*, as an actor-coauthor the learner take a step back on the choices made through the reflective process of the logbook and decides the need for further actions, or not.
In order to grasp the documentarisation process of the logbook, an axiomatic-inductive approach was used in examining five case studies of adult learners. The approach involved a triangulation of different types of data, such as face-to-face interviews and projective writing activities, as ways to understand how learners perceive the logbook within a communicational process that seeks to accomplish given learning objectives. The examination of the data identified the assets and the liabilities of the logbook not only in its paper-based format but also whether the desired learning process, based on a Proximal Development Zone approach, reinforced the documentarisation of the logbook in a formative way.
Key Words : Documentarisation, mediation, informational, learning framework, document, sense-making.

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication
Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Le Mont Houy
59313 Valenciennes CEDEX 9