

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Volume 11, numéro 1

Rédacteurs en chef :
Sylvie Leleu Merviel
Khaldoun Zreik

EUROPIA

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef

Sylvie Leleu-Merviel

Khaldoun Zreik

Vol 11 - N° 1 / 2010

© **Europaia**, 2010

15, avenue de Ségur,
75007 Paris - France

Tel (Fr) 01 45 51 26 07 - (Int.) 33 1 45 51 26 07

Fax (Fr) 01 45 51 26 32 - (Int.) 33 1 45 51 26 32

<http://europia.org/RIHM>
rihm@europia.org

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef / *Editors in chief*

Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis,
Laboratoire DeVisu

Khaldoun Zreik, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe

Comité éditorial / *Advisory Board*

Thierry Baccino (Université de Nice-Sophia Antipolis, LUTIN - UMS-CNRS 2809)

Karine Berthelot-Guiet (CELSA- Paris-Sorbonne, GRIPIC)

Jean-Jacques Boutaud (Université de Dijon, CIMEOS)

Aline Chevalier (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CLLE-LTC)

Yves Chevalier (Université de Bretagne Sud, CERSIC -ERELLIF)

Didier Courbet (Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Mediasic)

Viviane Couzinet (Université de Toulouse3, LERASS)

Pierre Fastrez (Université Catholique de Louvain, GReMS)

Pascal Francq (Université Catholique de Louvain, ISU)

Yves Jeanneret (CELSA- Paris-Sorbonne, GRIPIC)

Patrizia Laudati (Université de Valenciennes, DeVisu)

Catherine Loneux (Université de Rennes, CERSIC -ERELLIF)

Marion G. Müller (Jacobs University Bremen, PIAV)

Serge Proulx (UQAM, LabCMO)

Imad Saleh (Université Paris 8, CITU-Paragraphe)

André Tricot (Université de Toulouse 2, CLLE - Laboratoire Travail & Cognition)

Alain Trognon (Université Nancy2, Laboratoire InterPsy)

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Vol 11 - N° 1 / 2010

Sommaire

Editorial

Sylvie LELEU-MERVIEL, Khaldoun ZREIK 1

La notion de schème organisateur, outil d'analyse sémio-pragmatique des écrits d'écran

Organizing « pattern » as a semio-pragmatic tool for the analysis of screen-writing devices
Emilie FLON, Yves JEANNERET 3

HyperUrbain : la dématérialisation de la relation Homme - Territoire

HyperUrban: towards a dematerialized human-territory relationship
Khaldoun ZREIK, Claude YACOUB 35

Le *Carnet de suivi* : objet de médiation et de documentarisation en formation d'adultes

The logbook: object of mediation and of documentarisation in adults education
Corinne DORNIER 59

L'heuristique de l'avatar : polarités et fondamentaux des hypermédias et des cybermédias

The Heuristic of Avatar: Polarities and Fundamentals of Hypermedia and Cybermedia
Etienne PERENY, Etienne Armand AMATO 87

Le *Carnet de suivi*: objet de médiation et de documentarisation en formation d'adultes

The logbook: object of mediation and of documentarisation in adults education

Corinne DORNIER (1,2)

(1) Univ Lille Nord de France, F-59000 Lille, France
UVHC, DeVisu-LSC, F-59313 Valenciennes, France

(2) APP de Calais
c.dornier62@laposte.net

Résumé. Cet article a pour objectif de montrer la pertinence du concept de médiation auprès d'adultes en reprise d'étude. Un désintérêt constaté de la part des adultes pour le travail en auto-formation au Centre de ressources de l'APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) de Calais, a conduit à concevoir un document de suivi pour essayer de remédier à ce dysfonctionnement. L'étude porte ainsi sur la manière dont ce document appelé *Carnet de suivi* met en forme (in-forme) les points de vue déclarés des apprenants en tant que document formatif. Ce support de communication, conçu sur papier, conduit également l'apprenant à se prendre en charge en adoptant des démarches méta-réflexives.

Mots-clés. Formation continue. Adultes. Médiation. Document. Fonctions du Carnet de suivi.

Abstract. The article highlights the concept of mediation as a way to encourage adults returning to education engage in the learning process. This is done through a series of case studies in response to an apparent lack of learner interest in self-study activities in a multi-media resource centre. To remedy the situation a sense making logbook was created to encourage learner engagement at a further education college in Calais (France). The logbook was done on paper so to enable learners become more accomplished actors and co-authors of their learning paths. The results of the study show how the logbook as a "formative document" helps structure (in-form) meta-reflexive skills of learners through self-study activities.

Keywords. Further education. Adults. Mediation. Document. Functions of Logbook.

1 Introduction

Apprendre en auto-formation n'est pas une action innée. C'est même une tâche qui rebute un grand nombre d'apprenants, même adultes et responsables, c'est-à-dire engagés volontairement dans une démarche formative. C'est pour tenter remédier à ce type d'échec que le document appelé *Carnet de suivi* a été conçu, réalisé et mis en œuvre.

L'intérêt de ce support était de voir ses apports et ses limites, mais surtout de comprendre de quelles manières ce *Carnet de suivi* peut modifier le comportement formatif de l'adulte face à l'apprentissage. Il a été envisagé comme un instrument de dialogue permettant d'établir une liaison entre tous les acteurs du dispositif (apprenants, formateurs, coordonnatrice). Le rôle principal du *Carnet* est de conserver une trace écrite du travail réalisé par les apprenants ; trace d'action qui ne consiste pas à détecter les bons ou les mauvais adultes mais à faciliter un suivi plus efficient pour chacun. L'un des enjeux était de mettre en exergue les affordances sémio-techniques du *Carnet* afin de montrer qu'un dialogue pédagogique s'est instauré entre les apprenants et l'outil de médiation (dialogue avec soi) et avec la communauté (dialogue avec les autres). Cette réflexion rejoint celle de (Pédauque, 2006b)¹ qui s'est intéressé aux propriétés des documents : en effet, de par son rôle de médiation, le *Carnet de suivi* est investi des propriétés de mémorisation et d'organisation au sens où sa structure permet de stocker des données et de mettre celles-ci en relation pour faire émerger du sens formatif.

L'originalité de ce *Carnet* est qu'il revêt quatre fonctions, qui seront détaillées à la fin de cet article, fonctions qui ont pour rôle de conduire les adultes à devenir acteurs-co-auteurs de leur formation.

L'approche axiomatico-inductive a présidé à la méthode de recherche et à l'interprétation des données recueillies à partir d'une étude de cas portant sur cinq apprenants. Grâce aux recueils de données effectués sur le terrain de recherche, des concepts ont émergé à partir de divers postulats.

2 Formation d'adultes : quels enjeux ?

2.1 Diverses approches de la formation

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 l'écrivent (Paillé & Mucchielli, 2008 : 273)², 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, cela ne revient néanmoins pas à 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 ».

Cet article 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 étude.

Du point de vue de la *communication* comme échange pour modifier une situation (Mucchielli, 2005 : 3)³, en lien avec le processus de l'*information* (vu comme

¹ Pédauque, R. (2006b). *Document et modernités*. [Accessible en ligne à : <http://rtp-doc.enssib.fr/IMG/pdf/Pedauque3-V4.pdf>]. Consulté en juin 2010.

² Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 273.

³ 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.

un « *pattern of organization of matter and energy that has meaning for someone* », cf. (Bates, 2005)⁴, 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 : ainsi pour l'année 2008, une analyse comparative a été effectuée pour voir les similitudes et/ou les contrastes avec les années précédentes en remontant jusqu'en 2006. Les graphiques ci-dessous attestent d'une recrudescence du nombre d'apprenants entrés en formation.

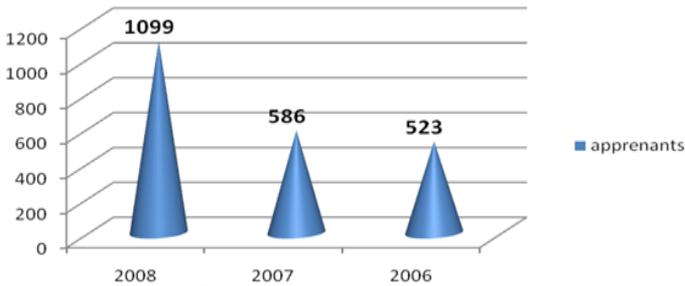


Figure 1. Nombre d'apprenants reçus à l'APP de Calais

Ce tableau indique 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, étant donné le 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 par exemple 7,3 pour la région de la Bretagne.

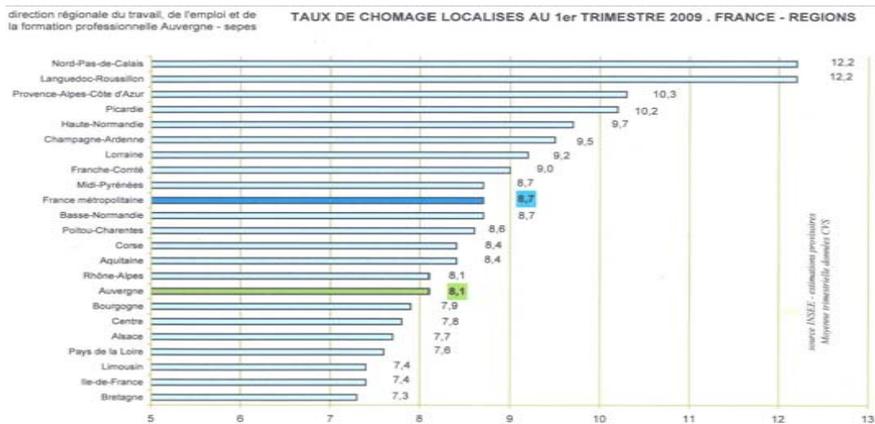


Figure 2. Le taux de chômage en France

⁴ 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.

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) pour approfondir leurs connaissances, avant un licenciement, par exemple.

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.

Education ou 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 Meirieu⁵, 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 que ce dernier 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 d'œuvre plus étendue, est un défi fondamental et critique pour déterminer une certaine prospérité économique à long terme. Comme l'APP

⁵ Meirieu, P. « Penser l'éducation et la formation ». [Accessible en ligne à : <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>]. Consulté en janvier 2010.

ne touche pas directement les entreprises, puisque ce centre de formation travaille essentiellement avec le Pôle Emploi⁶, 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.

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* (NLACE = *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 notamment vis à vis des 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

⁶ Le Pôle Emploi résulte de 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 ou retrouver un travail. [Le site Web de l'agence de Calais est accessible en ligne à : www.anpe.fr/region/nord_pas_de_calais/]

positionnement 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 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), facteurs parmi lesquels figure le Projet vocationnel défini comme suit par (Boutinet, 2007 : 84)⁷ : « 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)⁸.

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.

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 ». 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

⁷ Boutinet, J.-P. (2007). *Anthropologie du Projet*. Paris : PUF / Quadrige manuels.

⁸ Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF / Education et formation.

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, (2000)⁹ 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 ? Valent-ils garantie de réussite pour l'apprenant ?

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 (1988 : 143)¹⁰ 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'utilisateur 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'utilisateur 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 (2007 : 4)¹¹ 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

⁹ 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.

¹⁰ Fichez, E. (1988). *L'industrialisation de la formation. Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation*. Paris : CNDP.

¹¹ Cappelli, S. (2007). « Les interactions entre clients : une dimension de la qualité de service ». [Accessible en ligne à : http://iris.univ-lyon3.fr/iris2007_cappelli_sabadie.pdf]. p.4. Consulté en février 2010.

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. 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 rejoint également les constats de Gaëtan Tremblay (1988 : 46)¹² 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 services 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 aspirations 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 en recherche d'emploi, est tenu par le Pôle Emploi de suivre des formations. 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, la formation d'adultes a-t-elle toujours pour rôle d'éduquer ou évolue-t-elle vers des formations préformatées ? Le savoir devient ainsi un produit pré-formaté et standardisé pour servir les 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 formation. Dans ce cas précis, l'APP se situe alors dans le secteur industriel.

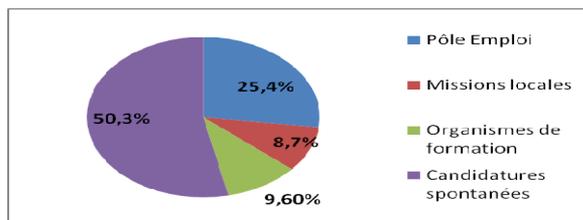


Figure 3. Principaux prescripteurs de l'APP en 2008

¹² Tremblay, G. (1988). *L'industrialisation de la formation. Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation*. Paris : CNDP.

De plus, 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 entraîne « 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 ?

2.2 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 marquants 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 qui passe de « l'éducation de l'adulte » (*adult education*) : « ml'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 société¹³ », à l'approche 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.

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 partir de ce qu'il perçoit selon son vécu préalable.

¹³ (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/uic/confintea/declafr.htm>]. Consulté en janvier 2010.

	Formation scolaire (« pédagogie »)	Formation pour adultes (« andragogie¹⁴ »)
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 adulte*

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 (1999 : 240)¹⁵ 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) ?

Le besoin de formation

Pour Brigitte Simonnot (2006)¹⁶, 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

¹⁴ 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.

¹⁵ Wolton, D. (1999). *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris : Flammarion.

¹⁶ Simonnot, B. (2006). « Le besoin d'information : principes et compétences. Article publié dans « Actes de la conférence Themat'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.

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 (2007 : 136-137)¹⁷ 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 » au processus associé à la satisfaction de ces besoins d'information – bien entendu, le concept de « sens » est complexe et nécessiterait une analyse détaillée qu'il n'est pas possible de faire ici ; on pourra se reporter à (Leleu-Merviel, 2003) pour une première approche des paradigmes adoptés.

Cette catégorisation et cette mise en relation corroborent les besoins de notre public à savoir combler des connaissances qu'il n'a pas. Pour valider son Projet, il lui 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 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.

3 Apprentissage de l'adulte : quels moyens ?

3.1 Que signifie le terme adulte ?

Pour Knowles (1990 : 69)¹⁸, 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 ;

¹⁷ Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.

¹⁸ Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation.

- 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 formation¹⁹ », 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 vie²⁰ » ; 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'expérience²¹ » ; 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, situe l'adulte au cœur du processus d'apprentissage. A chaque premier 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)²². 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.

¹⁹ Idem

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

²¹ Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. p. 69.

²² Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. pp. 70-73.

➤ **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 réelles²³ » ; 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 (2006 : 3)²⁴ 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 qu'elles en viennent à dire « 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 redynamiser sa capacité d'agir comme adulte.

3.2 Le défi local : l'Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) de Calais

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 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 étroitement lié à leur statut par rapport à l'emploi. L'APP (Atelier de Pédagogie Personnalisée) de Calais présente 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 constituée de formateurs et d'enseignants de formation initiale et d'une équipe administrative. 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

²³ Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation. p. 19.

²⁴ Boutinet, J-P (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF / Que sais-je ? p. 3.

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.

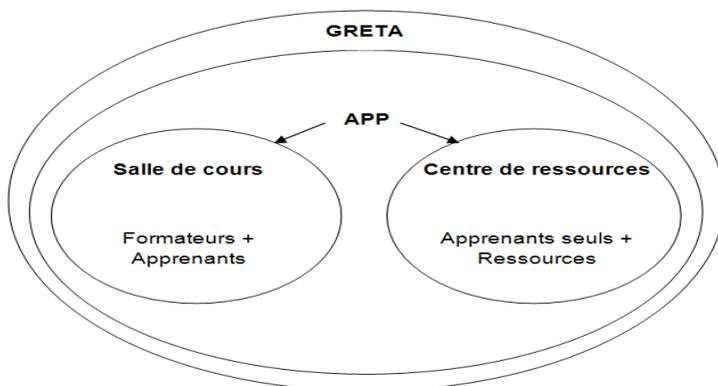


Figure 4. Situation initiale

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'Établissements de l'Éducation Nationale), qui en tant que 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.

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 Jacquinet (2000)²⁵ 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 ».

²⁵ Jacquinet, G. (2000). « Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants ». [Accessible en ligne à : http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php?id_article=217]. Mis en ligne en mai 2002. Consulté en janvier 2010.

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 ».

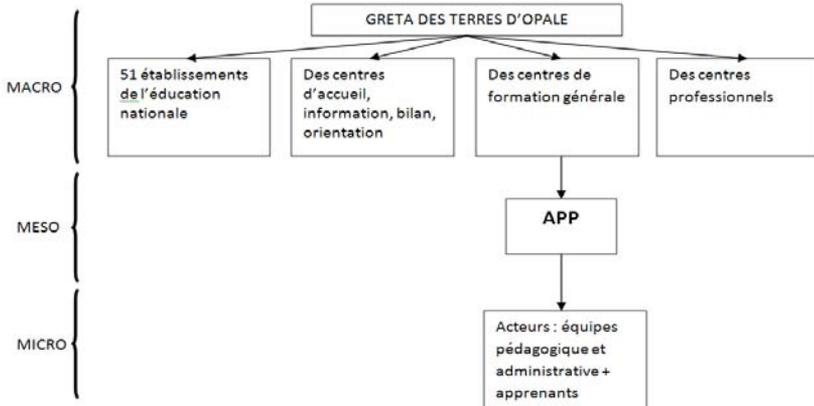


Figure 5. *Organigramme du GRETA des Terres d'Opale*

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 élément de définition très succinct est donné en se situant dans l'approche de Palo Alto, reprise par (Mucchielli, 2006 : 106)²⁶ : « pour Watzlawick, un système de communication est un ensemble d'interactions qui donne sens à une action qui s'insère en son sein ».

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 (2005 : 27)²⁷ 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.

²⁶ Mucchielli, A. (2006). *Les sciences de l'information et de la communication, Les fondamentaux*. Paris : Sciences Humaines / Hachette supérieur. 4^e édition. p. 106.

²⁷ Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatif, une approche communicationnelle*. Grenoble : PUG, Broché, Collection Communication médias société. p. 27.

Pour compléter les divers types de distance proposés par Jacquinet, Annie Jézégou (1998)²⁸ 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 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. C'est en réalité la première apparition d'un élément documentaire dans le processus formatif mis en œuvre (on pourra constater que, alors que la notion de document donne lieu à de nombreux travaux théoriques – voir par exemple (Pédauque, 2006a) – et que la maîtrise de la conception documentaire est également traitée en profondeur – voir par exemple (Durand *et al.*, 1997) –, sur le terrain, les choses se font pas à pas sans réellement d'analyse préliminaire ni de réflexion approfondie).

VOTRE PARCOURS AU CENTRE DE RESSOURCES	
NOM DU PRESCRIPTEUR :	Date :
NOM DU STAGIAIRE :	
OBJECTIF DE LA FORMATION :	
PRESCRIPTION DU FORMATEUR :	
➤	
.....	
.....	

Figure 6. Extrait de la fiche de prescription

²⁸ Jézégou. A. (1998). *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

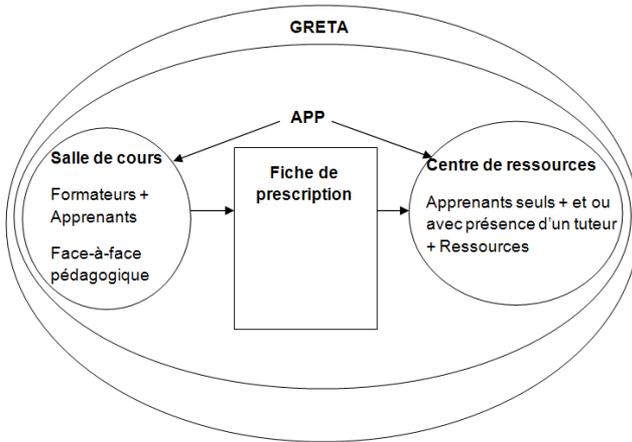


Figure 7. *Ajout de la fiche de prescription dans l'organisation*

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 (2004 : 174)²⁹ 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 $3 \times 0,46 = 1,38$. Dès lors le formateur travaille trois heures mais n'est rémunéré que pour une heure trente-huit. Dans ma posture de

²⁹ Miège, B. (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De Boeck / Médias Recherches. p.174.

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

Tableau 2. Exemple des heures effectuées par les formateurs selon le calcul ci-dessus

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 » de l'apprenant au Centre de ressources. Ce travail de recherche 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)³⁰ –, allait encourager les interactions et conduire l'apprenant à accomplir son projet. A ce moment précis, une double posture reliée s'est imposée, 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.

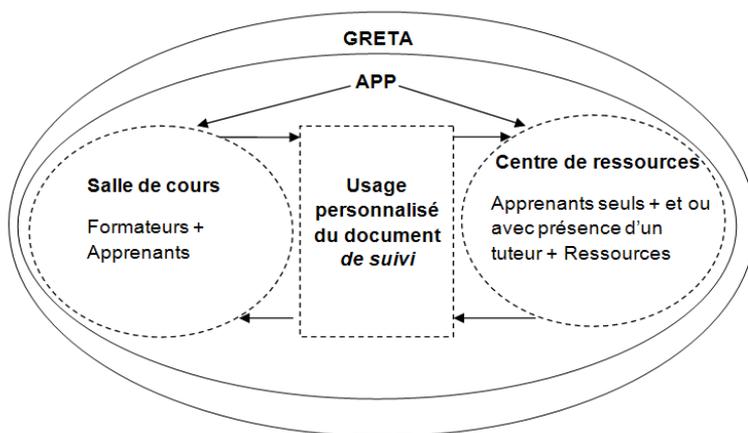


Figure 8. La fiche de prescription remplacée par le document de suivi

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 travail à l'apprenant, comme le nom d'un exercice à travailler au

³⁰ Useille, P. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis.

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. 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 (1988 : 107)³¹ 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 ».

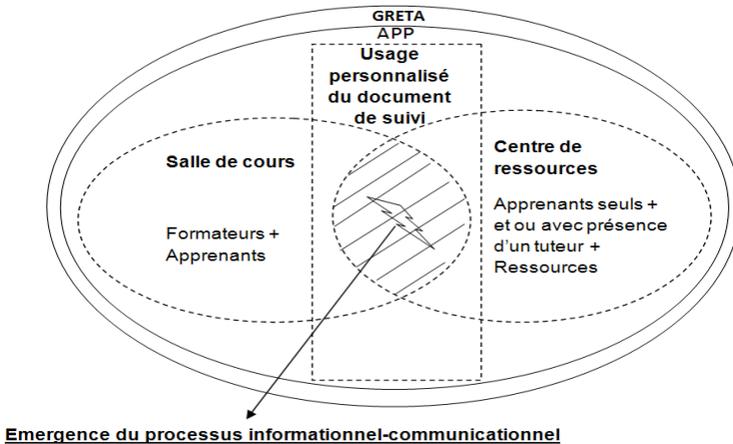


Figure 9. *Nouveau dispositif : le document de suivi comme support de médiation*

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

³¹ Moeglin, P. (1988). *L'industrialisation de la formation. Etat de la question, documents, actes et rapports pour l'éducation*. Paris : CNDP.

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), on considère 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.

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, les apprenants 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 (2010)³² 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 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 difficulté à parler d'eux-mêmes. C'est pourquoi en créant ce document de suivi, nous espérons donner envie aux apprenants de parler de leur vécu souvent dévalorisé jusqu'alors. Ce document de suivi formatif a été appelé *Carnet de suivi*. Quatre fonctions lui ont été attribuées. Nous nous sommes référés au

³² Tardieu, B. (2010). « Restaurer les solidarités entre tous les phénomènes ; intelligence de la complexité ». Séance plénière lors du Colloque International francophone. Lille.

classement de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini-Santonocito (Duplessis & Ballarini-Santonocito, 2007)³³, 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 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 (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

³³ Duplessis, P. & 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.

la sagacité des décisions prises, les traces étant inscrites sur le *Carnet* comme points de départ pour des actions futures.

Or, une des originalités des résultats acquis 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.

Document primaire (document cadre)	Document secondaire (document organisateur)	Document tertiaire (document synthèse)	Document quaternaire (document réflexif)
<p>Le <i>Carnet de suivi</i> présente des orientations de départ à travers des consignes et des recommandations.</p> <p>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.</p>	<p>L'apprenant référence et classe les ressources utilisées lors d'un parcours personnalisé de formation.</p> <p>L'apprenant est acteur-documentaliste car il sélectionne et structure les ressources auxquelles il a eu recours lors de son parcours.</p>	<p>L'apprenant fait la synthèse « à chaud » de son travail.</p> <p>L'apprenant est acteur-scripteur car il rédige à sa façon les points saillants d'une séance de travail</p>	<p>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.</p> <p>L'apprenant est acteur-co-auteur dans la mesure où il exprime sa vision des choses de manière cohérente pour une communauté donnée. C'est en quelque sorte un apprentissage de soi à travers la fonction de médiation du « Document »</p>

Tableau 3. Tableau synoptique des quatre fonctions du *Carnet de suivi*

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. 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 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 (2007)³⁴ qui le définit ainsi : « Redocumentariser, 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 (1969/2001 : 818-831)³⁵, 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

³⁴ Salaun, J-M. (2007). « Éclairage sur la re-documentarisation ». [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.

³⁵ 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. pp. 818-831.

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 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 (2008 : 46)³⁶ : « 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 (1969/2001 : 832)³⁷ avec ces quatre caractéristiques : « La fonction-auteur est liée au système juridique et institutionnel qui enserme, 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.

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

³⁶ Adam, J-M. (2008). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin, 2^e édition, Edition Nathan.

³⁷ 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.

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 » (Verclytte, 2002) ? 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 (2002 : 85)³⁸, « 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 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)³⁹ pour faciliter un dialogue pédagogique (Labour, 1998)⁴⁰ 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 Pierre Vermesch (2006), 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 qui s'intéresse à l'apprenant lui-même, aux procédures auxquelles il a recours pour apprendre (voir Labour 2010a). 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 comme document formatif « quaternaire » car l'apprenant comme acteur-co-auteur s'auto-évalue et fait ainsi une auto-analyse de son travail à

³⁸ Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Editions Retz.

³⁹ Useille, P. (2007). *Une approche informationnelle du Document : vers l'émergence du sens formatif*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. PhD Thesis.

⁴⁰ 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.

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 guidé par une approche « informationnelle » (Labour, 2010b) qui confronte différents points de vue dans les prises de décision avec l'adulte. 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

4 Conclusion

Cet article a permis de mettre en évidence que 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. Il s'agit alors fondamentalement d'une démarche « qualité » (Leleu-Merviel, 1997). 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. Une des saillances du *Carnet* est de reconstituer 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. Ainsi, il apparaît que l'insertion d'un document au sein du processus d'apprentissage favorise non seulement la médiation, mais également la communication directe, par la parole non médiée, entre les divers acteurs du processus, ce qui était plus inattendu, et aussi la méta-réflexion individuelle.

Bibliographie

- Adam, J-M. (2008). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin, 2^e édition, Edition Nathan.
- Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Editions Retz.
- 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.
- Boutinet, J-P (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF / Que sais-je ?
- Boutinet, J-P. (2007). *Anthropologie du Projet*. Paris : PUF / Quadrige manuels.
- Cappelli, S. (2007). « Les interactions entre clients : une dimension de la qualité de service ». (http://iris.univ-lyon3.fr/iris2007_cappelli_sabadie.pdf). p.4. Consulté en février 2010).
- Duplessis, P. & 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.

Durand, A., Huart, J. & Leleu-Merviel, S. (1997). « Vers un modèle de programme pour la conception de documents ». *Revue Internationale Hypertextes, Hypermédia*. 1(1):79-101.

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

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*, 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.

Jacquinet, G. (2000). « Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants ». [Accessible en ligne à : http://www3.ac-nancy-metz.fr/actice/article.php3?id_article=217]. Mis en ligne en mai 2002. Consulté en janvier 2010.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation.

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. (2010a). « Médiations, documentarisation et modélisation des pratiques formatives ». *Congrès de la Société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC)*. Dijon, 23-26 juin 2010.

Labour, M. (2010b). « Apport de la méthode triadique à l'analyse des pratiques informationnelles ». *Etudes de communication, Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes*, n° 35.

Leleu-Merviel, S. (1997). *La conception en communication. Méthodologie qualité*. Paris : Hermès/Lavoisier.

Leleu-Merviel, S. (2003). « Les désarrois des 'Maîtres du sens' à l'ère du numérique ». Chapitre pp.17-34 in *Hypertextes, hypermédias : créer du sens à l'ère numérique*. J.P. Balpe et I. Saleh (Eds.). Paris : Lavoisier/Hermès Science Publications.

Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF/Education et formation.

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

Miège, B. (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De

Boeck/Médias Recherches.

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

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatif, une approche communicationnelle*. Grenoble : PUG, Broché, Collection Communication médias société.

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^o édition.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pédauque, R.T. (2006a). *Le document à la lumière du numérique*. Caen : C&F éditions.

Pédauque, R.T. (2006b). *Document et modernités*. [Accessible en ligne à : <http://rtp-doc.enssib.fr/IMG/pdf/Pedauque3-V4.pdf>]. Consulté en juin 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.

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.

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

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

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin, Sup.

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

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. PhD Thesis.

Vermersch, P. (2006) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur

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