



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

45 | 2012

**Pratiques de formation à la lecture-écriture des
adultes en parcours d'insertion**

Présentation

Marie-Cécile Guernier et Véronique Rivière



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3165>

DOI : [10.4000/lidil.3165](https://doi.org/10.4000/lidil.3165)

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 15 mai 2012

Pagination : 5-11

ISBN : 978-2-84310-226-4

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Marie-Cécile Guernier et Véronique Rivière, « Présentation », *Lidil* [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 novembre 2013, consulté le 02 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3165> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3165>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Présentation

Marie-Cécile Guernier et Véronique Rivière***

L'acculturation à l'écrit et son apprentissage se poursuivent tout au long de la vie, par le moyen d'une articulation forte entre les expériences personnelles en lien avec les activités sociales, culturelles et professionnelles et les apprentissages formels réalisés le plus souvent au sein de l'école ou de structures de formation et d'éducation. Cependant ce processus, le plus souvent bénéfique au plus grand nombre, ne débouche pas toujours sur une maîtrise de la lecture et de l'écriture suffisante pour faire face à l'ensemble des situations sociales et professionnelles. Ainsi le domaine de la formation de base englobe l'ensemble des dispositifs s'adressant aux publics faiblement qualifiés en parcours d'insertion et visant le développement des compétences de bases (lire, écrire, compter, raisonner, se repérer, savoir utiliser l'écrit dans la vie quotidienne...). À l'intérieur de ce domaine, la formation linguistique de base représente un sous-ensemble recentré notamment autour des questions de compétences langagières en lecture-écriture.

Des publics diversifiés et une multitude de dispositifs de formation

Les publics concernés par ces dispositifs sont très hétérogènes. Deux catégories de personnes peuvent être identifiées. Un premier groupe est constitué par les personnes en réapprentissage de la langue, comme les personnes en situation d'illettrisme, les jeunes adultes trop tôt déscolarisés ou les salariés peu qualifiés en mobilité professionnelle ou demandeurs d'emploi (Atelier de Pédagogie Personnalisée APP, parcours de pré-qualification professionnelle) ou encore les personnes allophones

* Université Claude Bernard-Lyon 1, IUFM de Lyon ; laboratoire LIDILEM, Université de Grenoble.

** Université Lumière-Lyon 2, UMR 5191 ICAR.

présentes depuis longtemps en France et qui s'inscrivent à des cours de français dans une visée de socialisation (Ateliers Socio-Linguistiques) ou en vue de la naturalisation. Un deuxième groupe est constitué par les personnes nouvellement accueillies sur le territoire français, soit signataires du CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) et qui entament un parcours d'insertion sociale et professionnelle dans un contexte sociétal où le français est très présent (contexte homoglotte), soit demandeurs d'asile, incertains de rester sur le territoire français mais qui essaient d'acquérir une certaine maîtrise du « français langue hôte » (Pochard, 2002) pour vivre et subvenir à leurs besoins durant leur procédure d'asile. Cette catégorisation fournit une photographie bien évidemment très imprécise, voire floue de la réalité. Ces deux groupes ne sont pas étanches, et chaque personne présente un profil linguistique et littéraire original construit au fil de son histoire.

Un champ concurrentiel et fortement prescrit

Sur le plan institutionnel et organisationnel, nous pouvons également distinguer deux situations, qui ne recoupent pas celles décrites ci-dessus, mais qui sont le résultat des deux logiques selon lesquelles se déploie l'offre, ou l'obligation, de formation linguistique pour les publics présentés au paragraphe précédent. La première est celle de la marchandisation et du contrôle des formations par les institutions pourvoyeuses de subventions : les villes et les régions, l'État, l'Europe. La deuxième concerne l'offre de proximité soutenue par le secteur associatif non lucratif d'éducation populaire (centres sociaux, régies de quartier). La première devient omniprésente et est en mutation constante, la seconde devient minoritaire et, parce qu'elle dispose de peu de moyens, repose fortement sur l'action bénévole. Mais quelle que soit la situation, la prégnance des logiques institutionnelles et économiques a soumis les centres de formation linguistique au pouvoir décisionnaire et financier, a entraîné la perte d'une part de leur autonomie pédagogique et didactique, et a transformé les pratiques de transmission et les projets d'appropriation de la langue écrite et orale.

De plus, au cours de ces dernières décennies, en raison essentiellement des mutations du contexte socio-économique mondial, une part plus large a été accordée aux préoccupations directement liées à l'emploi et à l'employabilité des personnes. Dans ce contexte, il apparaît que l'intégration professionnelle semble prendre le pas sur l'intégration sociale et culturelle et que, de ce fait, la maîtrise de la compétence

langagière soit de plus en plus envisagée prioritairement comme une composante de la compétence professionnelle à acquérir au cours du parcours de formation. Ces mutations ont des conséquences importantes sur l'élaboration des programmes linguistiques de formation et sur les pratiques pédagogiques et didactiques au sein des organismes spécialisés dans les actions de formation à visée d'insertion sociale et professionnelle.

C'est à ces pratiques de formation et d'enseignement en matière linguistique et littéraire en direction des personnes en situation d'insertion sociale et professionnelle que s'intéresse le présent numéro. Les contributions réunies dans ce numéro abordent leur description selon trois axes : (1) l'analyse des effets du contexte, (2) les référentiels et les textes programmatiques, (3) la description de l'activité pédagogique et didactique au sein même des séances de formation.

De l'analyse des effets du contexte à la méthodologie de recherche

La mise en place des dispositifs de formation à visée d'insertion sociale et professionnelle est en étroite relation avec les politiques nationales et européennes qui en déterminent non seulement les financements, mais également les objectifs, les modalités et les enjeux. En lien avec les mutations contextuelles décrites ci-dessus, un premier axe concerne justement la question du contexte politique et institutionnel, social et culturel, dans lequel se déroulent les formations et ses effets sur les pratiques pédagogiques et les conceptions didactiques.

Témoignant de la participation de l'équipe PsyEF de l'université Lumière-Lyon 2 à trois projets européens de formation d'adultes, **Marie-Hélène Luis, Sara Majaji, Cynthia Ciappara-Diaz et Jean-Marie Besse** rendent compte de la saillance de la question de la contextualisation, en raison non seulement de la diversité des langues concernées par ces programmes de formation, mais aussi des contextes sociaux et institutionnels et des traditions culturelles et scolaires. Ainsi il apparaît qu'au-delà de l'internationalisation des échanges culturels et économiques et du projet européen dit « de Lisbonne » de construction d'une « société de la connaissance », l'ancrage national des modèles théoriques et des conceptions didactiques à l'œuvre dans la définition des priorités de formation et dans l'élaboration des plans de formation reste fort. Ce constat conduit les auteurs de cette première contribution à prôner le développement de ces coopérations européennes en raison de

l'heuristique que constituent pour la connaissance de ce domaine cette diversité et la recherche de convergences.

Christophe Portefin inscrit sa réflexion et sa recherche dans le cadre plus restreint de l'organisme de formation et analyse les effets des mutations récentes du contexte politique et économique directement dans le travail des formateurs. À partir d'une recherche qualitative, inspirée par les travaux de l'ethnographie participante, étant lui-même responsable pédagogique et formateur de français au sein d'un organisme de formation et occupant une position inclusive au sein du groupe observé, il montre que, depuis la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle, qui institue la maîtrise de la langue française en compétence professionnelle au même titre que les compétences plus techniques, les formateurs doivent passer d'un statut de formateur de langue à celui de formateur aux compétences clés / savoirs de base / savoirs fondamentaux en contexte professionnel. Ce nouveau contexte institutionnel demande adaptation, utilisation de nouveaux outils et référentiels, développement d'autres compétences, capacité à faire évoluer les dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire un véritable changement en profondeur du métier.

Ainsi, si à l'échelle européenne il semble possible de percevoir des dynamiques positives à ces mutations, à l'échelle de l'organisme de formation les conséquences apparaissent plus problématiques. La mise en regard de ces deux approches complémentaires, et non contradictoires, invite les didacticiens de ce champ de la formation de base des adultes à le parcourir transversalement pour en dégager les spécificités.

C'est à cette entreprise que s'attellent **Hervé Adami** et **Virginie André**. Inscrivant leur étude dans la complexification des contextes de travail et de communication dans les secteurs de la propreté et du bâtiment travaux publics, ils analysent l'ensemble des démarches et des actions à accomplir pour proposer, dans le domaine de la littératie professionnelle, des pratiques de formation adaptées à ce nouveau contexte et aux salariés les moins qualifiés. Cette perspective qui, en cherchant à saisir l'ensemble du cheminement de la demande institutionnelle à la séance de formation, et à identifier les éléments contextuels influençant le déroulement de ces formations, adopte une approche transversale, conduit les auteurs à promouvoir une méthodologie pluridimensionnelle fondée sur des analyses multifactorielles et la mise en œuvre d'une sociolinguistique impliquée.

Référentiels et textes programmatiques

Une deuxième série de contributions aborde la description des pratiques de formation à partir de l'analyse des textes programmatiques et des référentiels. Deux points de vue sont adoptés.

Marie-Cécile Guernier adopte un point de vue diachronique et à partir de l'analyse de quatre référentiels, montre comment l'évolution en deux décennies d'une conception majoritairement communicative de la formation aux savoirs linguistiques de base vers une conception davantage orientée vers l'insertion sociale et plus spécifiquement professionnelle, en lien avec l'évolution du contexte économique, social et institutionnel, a des incidences didactiques importantes. Si cette évolution entraîne une modification des contenus de formation, elle dessine plus profondément deux conceptions didactiques, l'une assez scolaire fondée sur des références savantes, l'autre plus « située » fondée sur les compétences langagières requises en situation professionnelle. Ainsi l'auteure met en évidence que si l'analyse des référentiels, selon une perspective diachronique, permet de dessiner l'évolution des conceptions linguistiques et didactiques, elle met également en lumière les effets de l'évolution du contexte économique et social et de la diffusion de recherches didactiques au sein de la communauté pédagogique.

De leur côté **Véronique Leclercq** et **Anne Vicher** analysent les usages des référentiels du domaine langagier par des formateurs impliqués dans la formation linguistique de base d'adultes et jeunes adultes. L'étude construite à partir d'une enquête auprès de plus de 60 formateurs montre l'émergence d'une véritable culture professionnelle autour des référentiels de formation, caractérisée par les aspects suivants : l'étendue des connaissances des supports existants et la différenciation des différents types de ressources, les modalités de leur appropriation et la conformité de leur usage avec leur fonction, les capacités de recul critique et la prise de conscience des enjeux institutionnels.

À partir de ces deux contributions, on comprend l'intérêt majeur qu'il y a à porter une attention particulière à ces textes, qui, alors qu'ils constituent une expression, voire une traduction, à la fois des politiques linguistiques nationales et européennes quand elles sont considérées comme un des instruments de l'insertion sociale et professionnelle et des modèles théoriques linguistiques et didactiques, constituent des outils professionnels, voire de professionnalisation, pour les formateurs et structurent l'activité pédagogique. Ce qui construit une autre modalité de la transversalité évoquée ci-dessus.

Description et analyse des pratiques de formation linguistique

Une troisième série de contributions décrit et analyse les pratiques pédagogiques et didactiques au sein même des séances de formation à l'écrit.

Dans cette série, deux contributions concernent les ateliers d'écriture et visent à mettre en évidence les effets des pratiques pédagogiques dans le développement de la compétence scripturale. Dans la première **Fatima Chnane-Davin** et **Claudine Lafarge** analysent l'activité pédagogique et didactique elle-même durant des séances d'atelier d'écriture-réécriture avec des adultes en grandes difficultés avec l'écrit. À partir d'un recueil de données écrites et vidéographiques, l'étude des interactions verbales met en évidence comment se construisent de nouveaux savoirs linguistiques et s'opère un changement dans le rapport à l'écriture. L'analyse du grain fin de l'interaction didactique permet de comprendre les dynamiques de l'enseignement et de l'apprentissage telles qu'elles se développent au sein même du groupe composé par la formatrice et les apprenants adultes. Dans la seconde, **Maurice Niwese** adopte une démarche expérimentale qui vise à mettre à l'épreuve les pratiques d'atelier d'écriture traditionnellement mises en œuvre avec les publics en grande difficulté avec l'écrit. À partir de l'analyse critique d'un atelier d'écriture qui met en lumière ses atouts (valorisation de la culture des participants, diversité des activités) et ses insuffisances (peu de réécriture, fragmentation des activités, limite de la centration sur la personne), l'auteur expérimente un atelier d'écriture qu'il inscrit dans la pédagogie différenciée et du projet, et qui, *a contrario* du précédent, valorise la réécriture et travaille conjointement les questions textuelles et personnelles à partir de la production d'un récit de soi. Ce nouveau dispositif permet aux participants d'améliorer leur rapport à eux-mêmes, aux autres et à l'écriture. Toutefois l'auteur remarque la persistance des difficultés relevant surtout du savoir-graphier que peut expliquer la non acquisition des micro-compétences de la langue écrite.

L'acquisition des micro-compétences est la question dont s'empare **Bernard Balas** à partir de l'activité de copie de texte. Analyser comment le scripteur recopie un texte constitue un moyen de comprendre les façons dont il construit sa représentation de la langue écrite. Ainsi en situation d'enseignement, la copie de texte peut offrir un cadre d'observation plus naturel et spontané qu'un dispositif expérimental intentionnel. Elle peut ainsi venir alimenter une analyse phonologique, constituer un outil d'introspection propre à l'activité du sujet, en particu-

lier en ce qui concerne les conflits cognitifs qu'il rencontre entre écrit et oral, ou encore constituer un moyen d'évaluer les effets de l'autolangage et d'en développer l'utilisation.

Enfin, la dernière contribution de cette série laisse la parole aux apprenants eux-mêmes. L'objectif de l'enquête menée par **Marie-Hélène Lachaud** et **Djamal Rehaili** auprès de 12 adultes inscrits dans un module de formation aux « compétences clés » est d'appréhender et de décrire la perception qu'ont les apprenants de leur formation. Placés en situation réflexive, les apprenants évoquent également les modalités du dispositif de formation : le manque de temps entre deux séances pour la mémorisation des nouveaux savoirs, la difficulté à se concentrer en raison des bavardages, le manque de disponibilité du formateur pour les interventions individuelles, et ils proposent des contenus de formation : la micro-syntaxe (conjugaison, orthographe et dictées), l'histoire, dans le but d'améliorer la culture générale.

Dans une perspective socio-didactique, la contribution finale de **Véronique Rivière** identifie et évoque quelques lignes de force du domaine de la formation linguistique à visée d'insertion sociale ou professionnelle, transversales aux contributions du numéro, et dont la recherche en didactique des langues et du français s'empare peu à peu.

