

Marie-Cécile Guernier, Marie-Hélène Lachaud
et Jean-Pierre Sautot

Conceptions linguistiques et méthodes pédagogiques : quelle efficacité pour l'intégration des adultes migrants ?

Résumé : La perspective est didactique et s'intéresse aux processus d'enseignement apprentissage de la langue française chez des migrants adultes faiblement scolarisés. Les analyses portent sur les pratiques de formation linguistique dans les dispositifs spécifiques au regard des performances langagières et des habiletés littéraires des apprenants dans leurs langues première, secondes et étrangères (plurilinguisme), selon deux modalités. Ces pratiques privilégient une conception linguistique de la compétence langagière qui fonde une pédagogie compartimentée au détriment d'une conception intégrant les compétences discursives et pragmatiques. Cette seconde option permet de prendre appui sur les acquis des apprenants et facilite l'intégration sociale et professionnelle des personnes migrantes.

Abstract: This article looks at teaching, with a particular focus on the processes involved in teaching and learning French in the case of adult migrants with little school education. The analyses relate to the language education practices followed in the specific courses studied, which are examined from the standpoint of the learners' language competence and literacy skills in their first, second and foreign languages (plurilingualism) using two methods. These practices focus on a linguistic conception of language competence, forming a basis for compartmentalised teaching, to the detriment of a conception embracing discursive and pragmatic skills. The second option makes it possible to build on the skills the learners already possess and facilitates migrants' social and professional integration.

Marie-Cécile Guernier, LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France,


E-mail : marie-cecile.guernier@univ-lyon1.fr

Marie-Hélène Lachaud, LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France,

E-mail : lachaud.mariehelene@free.fr

Jean-Pierre Sautot, ICAR, Université Claude Bernard Lyon, France,

E-mail : jean-pierre.sautot@univ-lyon1.fr

DOI 10.1515/9783110477498-055,  © 2017 Marie-Cécile Guernier, Marie-Hélène Lachaud et Jean-Pierre Sautot, published by De Gruyter.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 licence.

Download Date | 6/24/18 7:21 PM

1 Analyser les pratiques de formation auprès des adultes faiblement qualifiés

Les éléments d'études présentés dans cette communication sont issus des travaux du Groupe Recherche Action Formation Français Insertion Compétence (GRAFFIC) qui analysent les pratiques de formation mises en œuvre dans les actions dédiées aux adultes faiblement qualifiés en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Le GRAFFIC adopte les principes méthodologiques de la recherche action formation (RAF) et réunit des chercheurs et différents acteurs (formateurs, responsables pédagogiques) de la formation d'adultes inscrits dans des parcours d'insertion et/ou professionnelle. Une des visées est la professionnalisation des formateurs de ce secteur, que conformément aux principes de la RAF, le GRAFFIC cherche à construire par le moyen de la recherche et de la réflexivité sur les pratiques pédagogiques, dans l'esprit de la démarche du « praticien réflexif » (Schön 1993). Dans cette perspective, le GRAFFIC a réalisé plusieurs enquêtes dans différents organismes de formation de la région Rhône-Alpes (France), sous la forme : d'observations directes de séances de formation, dont certaines ont été filmées, d'entretiens auprès des formateurs dans l'objectif d'identifier leurs conceptions pédagogiques et linguistiques, d'enquêtes auprès des adultes en formation pour recueillir leurs avis sur les formations en fonction de leurs besoins et demandes, d'enquêtes sur les postes de travail afin d'identifier les compétences linguistiques et discursives au travail. L'approche du GRAFFIC est didactique, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux processus de transpositions des savoirs linguistiques par les formateurs et aux processus d'appropriation de ces savoirs linguistiques par les apprenants adultes, dans des situations didactiques.

2 Un public hétérogène

Les personnes inscrites dans ces formations constituent un public hétérogène aux compétences linguistiques et aux besoins très divers, voire contradictoires (Leclercq 2008). Il peut s'agir de personnes étrangères récemment arrivées en France et qui ne maîtrisent pas le français, et dont certaines n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine ; de personnes étrangères installées en France depuis de nombreuses années et qui ne maîtrisent pas bien le français ni à l'oral ni à l'écrit ; de personnes françaises et non francophones qui n'ont pas appris le français depuis leur arrivée en France et qui sont souvent issues des anciennes

colonies françaises ; de personnes françaises et francophones en situation d'illettrisme.

Rares parmi ces personnes en formation sont celles qui viennent de leur plein gré. La plupart vient par obligation. Elles ont divers statuts :

- salarié d'une entreprise et envoyé en formation dans le cadre de la formation professionnelle continue, afin d'améliorer leur maîtrise des discours écrits et oraux professionnels et de pouvoir satisfaire à la « part langagière du travail » (Boutet 2004) ;
- demandeur d'emploi envoyé en formation par Pôle emploi (agence française publique et nationale de prise en charge des demandeurs d'emploi) ;
- personne repérée comme illettrée soit dans son entreprise soit à Pôle emploi ;
- étranger envoyé par l'Organisme français d'immigration et d'intégration (OFII) afin d'apprendre le français.

Les besoins de formation de ces différents publics sont extrêmement variés. Or ils se retrouvent fréquemment ensemble dans des formations dont les objectifs ne répondent pas nécessairement à leurs besoins spécifiques. Cela constitue un problème didactique qui devrait être résolu.

3 Fondements théoriques

Notre conception des apprentissages linguistiques et discursifs s'inscrit dans un double ancrage didactique et anthropologique. Cette conception s'appuie sur l'idée que la langue se réalise dans deux ordres : l'ordre oral « dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition » (Peytard 1970 : 37) et l'ordre scriptural « dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture » (*ibid.*). Ainsi, les compétences orales et scripturales se construisent dans une interaction forte. De plus, la compétence langagière ne se réduit pas à la maîtrise des savoirs linguistiques et des opérations de communication, mais intègre des habiletés littéraires constituées d'une part par les représentations sociales et le rapport au langage oral et écrit du sujet (Barré-De Miniac 2000 : 73, 2002 : 33), d'autre part par les usages et les pratiques orales et scripturales (Goody 1979, 1994 ; Jaffré 2004).

4 Problématique

Les enquêtes que nous avons menées dans le cadre du GRAFFIC nous ont permis de mettre en évidence que les actions de formation « savoirs de base », « compétences clés », « écrits pros », dans lesquelles sont inscrits les apprenants migrants développent une approche majoritairement linguistique de l'apprentissage du français au détriment d'une approche davantage littéraire et de ce fait ne prennent pas en compte les habiletés déjà là des apprenants. Cette communication veut montrer, premièrement, que les apprenants migrants inscrits dans les formations savoirs de base ont construit des habiletés littéraires développées qui se manifestent dans leurs pratiques langagières ordinaires et professionnelles, et, deuxièmement, que les actions de formation destinées à ces personnes ne prennent pas en compte ces habiletés, donc les besoins réels des apprenants.

5 Étude de la littératie au travail

Lorsque l'on observe les postes de travail d'employés peu qualifiés comme ceux des agents de nettoyage (Lachaud 2011), on recueille de nombreux écrits. Dans le cadre de travail construit par l'employeur, ces écrits donnent lieu à des pratiques complexes de réception, alors que les tâches de production écrite sont réduites au minimum. Il s'agit de tableaux à double entrée comme les plannings ou des documents sur lesquels les agents doivent inscrire des horaires et apposer une signature. En revanche, dans le travail réel, les employés produisent des écrits élaborés tels que des aide-mémoire ou des messages adressés aux usagers.

Nous avons aussi procédé à des enregistrements audio des interactions pendant l'activité. L'analyse des discours des employés met au jour de nombreuses compétences qui se caractérisent par des indicateurs de réflexivité. Parmi ces indicateurs, nous relevons des formes discursives « méta » qui sont des marques de distanciation vis-à-vis de la situation concrète. Elles apparaissent lorsque les employés parlent spontanément de leur travail, de la manière dont ils l'organisent dans le temps et dans l'espace, des lieux qu'ils entretiennent ou encore des habitudes des usagers. Certains évoquent les tâches immédiates, tandis que d'autres parlent de leur activité dans son ensemble, font référence à leur expérience, et, voire, font des propositions pour améliorer le travail. Ces marques de distanciation sont repérées dans l'oralité et sont proches de la littératie. Un autre indicateur de réflexivité est celui de l'usage distancié du vocabulaire technique. Lorsqu'ils parlent des produits d'entretien, certains em-

ployés citent la destination finale (« du produit pour le sol »), d'autres, sa fonction (« du produit détergent ») et d'autres un élément de la composition chimique (« du produit alcalin »).

L'étude de la littérature au travail permet ainsi de mettre au jour des écrits, mais aussi des pratiques langagières, et donc des compétences utiles pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

6 Analyse des situations de formation(s)

Une part de nos enquêtes consiste à observer les situations de formation. Ces formations situées dans un cadre professionnel mettent en œuvre des référentiels de formation qui visent une meilleure insertion sociale et professionnelle. Une des questions auxquelles doivent répondre ces observations est celle de l'adéquation des pratiques des formateurs aux besoins des formés. Nous relevons plusieurs difficultés et ambiguïtés qui apparaissent fréquemment dans le travail de formateurs.

Une première difficulté apparaît dans un rapport concomitant aux apprentissages linguistiques et à l'acte graphique. Sans qu'aucune pertinence n'en soit démontrée, les formations organisent fréquemment un enseignement graphique (maîtrise de l'alphabet, orthographe ...) au moyen de l'ordinateur. L'apprentissage se fait alors au détriment d'un apprentissage manuscrit. La motivation de cet enseignement par le numérique est double : effacer l'obstacle de l'apprentissage de la graphie et réduire les erreurs, d'orthographe notamment. Il se construit là une double ambiguïté dans le rapport à l'erreur, où le formateur semble vouloir que l'apprentissage se réalise sans que l'apprenant se trompe, et dans le rapport à la norme, où le formateur semble refuser d'être le véhicule de normes qu'il est pourtant chargé de transmettre.

Une seconde difficulté se révèle dans un positionnement des formateurs qui se situent le plus souvent dans une altérité aux pratiques scolaires. La réalité des pratiques observées montrent au contraire une grande proximité de ces pratiques avec les pratiques scolaires françaises. Il y a donc un hiatus entre les déclarations et les pratiques. Un des points sur lesquels cette volonté d'altérité devrait être marquée porte sur les apprentissages linguistiques de bas niveau. Or nous constatons une fréquence élevée des enseignements linguistiques de bas niveau (morphologie, vocabulaire...). De plus la pédagogie de la langue est calquée sur des pratiques scolaires (table de conjugaison, exercices lacunaires...) qui ont montré leurs limites.

Concernant des approches de plus haut niveau linguistique (sens du texte, production de discours), les référentiels de formation incitent à un travail sur des

écrits professionnels. Ces écrits sont essentiellement fonctionnels et s'ancrent fortement dans les situations de travail. Les types de discours représentés sont variés (Guernier et al. 2015). Les situations de formation exploitent cependant assez peu ces potentialités discursives. Ici encore, on retrouve des pratiques scolaires comme le questionnement du texte. On observe peu d'enseignement de la construction du sens d'un document, de grammaire de texte ou de productions discursives dérivées (transposition de la situation de l'oral vers l'écrit, variations de la situation...). Alors que les apprenants doivent apprendre à maîtriser des discours professionnels écrits et oraux, les enseignements discursifs se révèlent faibles, et la communication orale est essentiellement utilisée par les formateurs comme un vecteur de convivialité dans le groupe et pas comme un objet d'apprentissage. Il y a donc une ambiguïté de positionnement de la formation au regard des apprentissages discursifs.

Conclusion

Les référentiels tentent de répondre au besoin d'un milieu professionnel ou social sans que l'adéquation avec le besoin de l'apprenant soit toujours prise en compte. Il conviendrait donc de définir les besoins respectifs du milieu et de l'apprenant et de mesurer leur possible congruence. Mais les difficultés pédagogiques fréquentes que nous observons apparaissent indépendantes du référentiel de formation qui préside à la formation observée. Ce sont donc les pratiques de formation qu'il convient de questionner. Or, on ne peut douter a priori de l'engagement des formateurs dans leur travail. Le problème à résoudre se situe donc en amont de la mise en œuvre pédagogique. Le recours aux démarches scolaires pourtant rejetées montrent un fort déficit de la transposition didactique en direction de ces formations d'adultes. C'est donc cette didactique du français qu'il faut conforter par la construction de propositions alternatives. Dans le même temps, il semble nécessaire d'interroger le processus de formation initiale et continuée des formateurs. Il serait illusoire d'imaginer des solutions didactiques sans questionner la possibilité de leur diffusion.

Références

- Barré-De Miniac, Christine. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, Christine. 2002. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* 113/114. 29 – 39.

- Boutet, Josyane. 2004. La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société* 98. 17–42.
- Goody, Jack. 1979. *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goody, Jack. 1994. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Guernier, Marie-Cécile, Marie-Hélène Lachaud, Jean-Pierre Sautot & Luciane Boganika. 2015. *Les écrits professionnels dans la formation des adultes faiblement qualifiés : quelle didactique du français ? Communication au colloque international Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*. Metz : Université de Lorraine, 8, 9, 10 avril 2015.
- Jaffré, Jean-Pierre. 2004. La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In Christine Barré-de Miniac, Marielle Rispaïl & Catherine Brissaud (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. 21–42. Paris : L'Harmattan.
- Lachaud, Marie-Hélène. 2011. *Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel : le cas des métiers de la propreté*. Université de Grenoble, thèse de doctorat.
- Leclercq, Véronique (dir.). 2008. *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés. Transformations Recherches en éducation des adultes*. Lille : USTL – CUEEP – Trigone.
- Peytard, Jean. 1970. Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue Française* 6. 35–48.
- Schön, Donald. 1993. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

