

Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère

Marie-Cécile Guernier

IUFM Université Claude Bernard Lyon 1

LIDILEM Université de Grenoble, France

marie-cecile.guernier@univ-lyon1.fr



Synergies Brésil n° 10 - 2012 pp. 47-57

Résumé: L'article présente des recherches concernant l'apprentissage de l'écrit dans des formations proposées à des adultes qui ne maîtrisent pas bien l'écrit (situation d'analphabétisme ou d'illettrisme) et/ou qui ne maîtrisent pas bien la langue française et qui suivent ces formations dans le cadre d'un programme d'insertion sociale et/ou professionnelle. Il ressort de ces enquêtes que ces formations privilégient l'apprentissage du code au détriment des activités discursives et littéraires. Ces pratiques pédagogiques ont deux effets principaux peu favorables aux apprentissages langagiers : elles renforcent les représentations réductrices de la langue et elles ignorent les habiletés littéraires des apprenants.

Mots-clés : apprentissage de l'écriture et de la lecture, littératie, formation des adultes, analphabétisme, illettrisme.

Ensinar adultos a lerem em língua materna e em língua estrangeira

Resumo : O artigo apresenta pesquisas sobre a aprendizagem da escrita em formações propostas para adultos que não dominam bem a escrita (situação de analfabetismo ou iletrismo) e/ou que não dominam bem a língua francesa e que fazem formações dentro de um programa de inserção social e/ou profissional. Estas pesquisas mostram que estas formações privilegiam a aprendizagem do código no lugar das atividades discursivas e literáticas. Estas práticas pedagógicas têm dois principais resultados pouco favoráveis para a aprendizagem da linguagem: reforçam as representações redutoras da língua e ignoram as habilidades literáticas dos aprendizes.

Palavras-chave : aprendizagem da escrita e da leitura, literacia, formação dos adultos, analfabetismo, iletrismo.

Teaching reading to adults in the mother tongue and foreign language

Abstract: This article presents researches on learning to write and to read in training centers for adults in social and vocational integration. These persons are illiterate or functionally illiterate or they are not fluent in the French language. These investigations show that these training courses give the priority to learning the code at the expense of discursive and literatic activities. These teaching practices have two main effects unfavourable to language learning : they reinforce the simplistic conceptions of language and they ignore the literatic skills of the learners.

Keywords : learning of the writing and the reading, literacy, adult training, illiteracy, functional illiteracy.

De la maîtrise des codes spécifiques au développement des habiletés littératiques

L'histoire de la didactique des langues a abouti à ce que l'on distingue en son sein les domaines de l'enseignement apprentissage des langues étrangères de celui des langues maternelles et qu'au sein de la didactique du français (Dabène, 2005), on distingue le français langue maternelle (FLM), le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS), le français sur objectif spécifique (FOS), le français sur objectif universitaire (FOU), le français langue professionnelle (FLP), le français langue d'insertion (FLI), dont la création est la plus récente. En toute logique, chacun de ces domaines a développé des approches pédagogiques spécifiques : majoritairement cognitives ou majoritairement socio-culturelles par exemple pour l'apprentissage de la lecture en FLM ou approches plutôt communicationnelles en FLE. Si ces distinctions ont un quelconque fondement en lien avec la spécificité des contextes d'enseignement et d'apprentissage, il n'est pas certain qu'elles aient la même pertinence dans le domaine de la formation linguistique des adultes, et en particulier des adultes en difficultés avec la langue et / ou avec l'écrit. On pourrait même considérer que cette mise en cause de la pertinence de ces distinctions dans le domaine de la formation des adultes constitue une heuristique pour les interroger au sein de la didactique scolaire et dans le même mouvement pour plaider pour une conception élargie de la didactique, qui de mon point de vue doit se développer aussi bien dans les domaines scolaire et non scolaire et rechercher les points de convergence et de divergence d'un domaine à l'autre.

Pour développer cette idée, je vais d'une part la restreindre à la question de l'articulation entre apprentissage du code et habiletés littératiques, d'autre part l'illustrer avec les recherches que nous menons dans le cadre du projet GRAFFIC au sein du laboratoire LIDILEM de l'Université de Grenoble. Ces recherches concernent l'apprentissage de l'écrit dans des formations proposées à des adultes qui ne maîtrisent pas bien l'écrit (situation d'analphabétisme ou d'illettrisme) et / ou qui ne maîtrisent pas bien la langue française et qui suivent ces formations dans le cadre d'un programme d'insertion sociale et / ou professionnelle. J'expliquerai tout à l'heure pourquoi dans ces formations se retrouvent des personnes qui ont des profils linguistiques si différents. En tant que didacticiens de la langue et plus spécifiquement de l'écrit, nous avons choisi ce terrain de la formation des adultes en difficulté avec l'écrit et / ou la langue française parce qu'il nous semble qu'il constitue une sorte de laboratoire pour analyser la question des apprentissages linguistiques et en particulier la question de l'articulation entre les apprentissages codiques et la construction des habiletés littératiques, dans la mesure où dans ce secteur ces deux pôles des apprentissages linguistiques sont particulièrement en tension.

1. Le projet GRAFFIC

Le sigle GRAFFIC signifie Groupe Recherche Action Formation Français Insertion Compétence. Le programme GRAFFIC s'intègre dans l'axe 3 du projet scientifique du laboratoire LIDILEM de l'université de Grenoble concernant la didactique de l'écrit et a pour objectif d'analyser les pratiques des formateurs qui interviennent auprès des adultes. GRAFFIC adopte les principes méthodologiques de la recherche action formation (RAF) et réunit des chercheurs

et des acteurs de la formation d'adultes inscrits dans des parcours d'insertion et / ou professionnelle : formateurs, responsables de formation et directeurs d'organismes de formation, et la directrice du Centre Ressource Illettrisme (CRI) de l'Isère. Une des visées de GRAFFIC est de travailler à la professionnalisation des formateurs de ce secteur de la formation, que conformément aux principes de la RAF nous cherchons 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).

2. Quelques éléments de contextualisation sur la formation des adultes en France

En France, la formation linguistique des adultes en difficulté avec la langue est le plus souvent prise en charge par des associations et non par des organismes publics d'état ou gérés par des collectivités territoriales (région, département, municipalité). La raison de cet état de fait est historique. La formation pour adultes en France s'est développée depuis la fin du XIX^e siècle en lien avec le développement industriel (la révolution industrielle) et donc l'expansion du monde ouvrier et salarial et la transformation de la société française d'une société rurale en une société ouvrière, citadine et salariée (Terrot, 1997, Adami, 2009). Dans ce contexte économique et social, le développement de la formation des adultes s'est opéré dans deux directions :

La formation professionnelle organisée dans les écoles professionnelles par le patronat et qui visait à faire acquérir des compétences techniques aux ouvriers dans le cadre du développement technologique : ce volet est devenu la formation continue professionnelle, aujourd'hui, réglementée par une législation fournie dont les dernières avancées ont affirmé le droit à la formation tout au long de la vie.

L'éducation populaire : dont la fonction était et est toujours de compléter la formation des personnes qui sont au travail, qui ont dû quitter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme, qui souhaitent reprendre des études etc. C'est-à-dire tous ceux dont le cursus scolaire n'est pas suffisant pour assurer leur promotion sociale. L'éducation populaire (Cacérés, 1964, Tetard, 2010) a été le plus souvent développée dans le cadre de l'organisation syndicale et politique des salariés, mais également en lien avec le développement de mouvements humanistes (le Secours Populaire, la Croix Rouge française etc.), de mouvements caritatifs (les compagnies d'Emmaüs par exemple), de mouvements culturels et sociaux (Peuple et culture, maison de quartier, association interculturelle, réseau de solidarité interpeuples etc.).

Les organismes de formation, qui prennent aujourd'hui en charge la formation linguistique des adultes en difficulté avec la langue ou qui sont inscrits dans des parcours d'insertion sociale et / ou professionnelle sont les héritiers de cette seconde branche. Ce sont le plus souvent des associations et ils fondent le plus souvent leur action sur les valeurs de l'éducation pour tous, de la promotion sociale, de la solidarité etc (Maurel, 2010). Selon leur histoire et leur ancrage dans l'une ou l'autre des branches du monde associatif, certains de ces organismes sont restés complètement associatifs et reposent sur le bénévolat : le plus souvent les formateurs qui y sont en charge des actions linguistiques sont donc

des bénévoles ; d'autres sont devenus de véritables entreprises de formation et sont soumis aux contraintes des entreprises privées, surtout depuis que la France a organisé le domaine de la formation comme un marché (appel d'offres, critères de labellisation, etc.). Ces organismes emploient des formateurs salariés dont c'est l'activité professionnelle principale (Cedefop, 2008).

Il est important de remarquer que dans ce cadre institutionnel, social et économique, le secteur de la formation des adultes en difficultés avec l'écrit et / ou avec la langue française s'est constitué ces dix dernières années comme un secteur professionnel spécifique et reconnu institutionnellement. Il s'est donc construit une sorte de légitimation par le marché économique qu'il représente, mais aussi par sa reconnaissance institutionnelle.

Intéressons nous maintenant aux apprenants. Les personnes qui viennent suivre des formations linguistiques dans ces organismes sont très diverses (Leclercq, 2008). Il peut s'agir de :

- personnes françaises et francophones en situation d'illettrisme ;
- personnes françaises et non francophones qui n'ont pas appris le français depuis leur arrivée en France. C'est le cas par exemple des personnes issues des anciennes colonies françaises ;
- personnes étrangères arrivées en France depuis de nombreuses années et qui ne maîtrisent pas bien le français ni à l'oral ni à l'écrit. Le plus souvent, ces personnes n'avaient pas été scolarisées dans leur pays d'origine. Le cas le plus typique est celui des femmes d'origine maghrébine ;
- personnes étrangères récemment arrivées en France et qui ne maîtrisent pas le français. Parmi ces personnes, certaines ont été scolarisées dans leur pays d'origine, d'autres pas.

Rares parmi ces personnes en formation dans ces organismes sont celles qui viennent de leur plein gré. La plupart vient par obligation. Elles sont par exemple :

- salariées d'une entreprise envoyées en formation dans le cadre de la formation professionnelle continue. Un cas typique est celui des entreprises de nettoyage qui emploient de nombreuses personnes non qualifiées mais qui doivent maîtriser suffisamment la langue pour lire les conditions d'emploi des produits d'entretien, mais aussi rendre compte par écrit du travail effectué. Lire écrire est une des tâches relatives à leur activité professionnelle. Ce que Josiane Boutet (2004) a appelé la part langagière du travail.
- demandeurs d'emploi envoyés en formation par Pôle emploi (agence publique et nationale de prise en charge des demandeurs d'emploi) à partir d'un bilan de compétences qui a révélé leurs lacunes linguistiques ou dans le cadre d'un stage en vue de leur insertion et / ou reconversion professionnelle
- personnes repérées comme illettrées soit dans leur entreprise soit à Pôle Emploi
- étrangers arrivés en France et envoyés par l'Organisme français d'immigration et

d'intégration (OFII) dans le cadre des nouvelles dispositions qui imposent désormais aux étrangers qui veulent s'installer en France ou obtenir un permis de séjour d'attester de leur maîtrise de la langue française en obtenant un diplôme : le Diplôme Initial en Langue Française (DILF) créé par décret en décembre 2006.

Ces modalités de mise en formation constituent un autre aspect de la légitimation des organismes de formation qui sont ainsi sollicités par l'État ou par les employeurs privés ou publics pour améliorer les compétences linguistiques de ces personnes.

Ces évolutions et les récentes dispositions institutionnelles concernant la formation linguistique de ces publics constituent autant d'indices des conceptions linguistiques actuellement en vigueur en France (Adami, 2009), en particulièrement dans les instances gouvernementales :

- la réduction de la compétence linguistique dans la seule maîtrise de la langue française ou pour le dire dans l'autre sens la nécessaire mais surtout suffisance de la maîtrise de la langue française. Cette conception réductrice de la compétence linguistique n'est pas nouvelle et manifeste la permanence de la prégnance de la conception monolingue de la France ;
- l'évaluation de la compétence linguistique d'abord par la négative et par ce qui n'est pas su ;
- la confusion des publics ou leur assimilation à partir du moment où ils ne maîtrisent pas le français. On propose de ce fait les mêmes formations à des personnes aux compétences linguistiques et langagières diverses et hétérogènes, et donc à des personnes ayant des besoins et / ou des objectifs très différents ;
- une dévolution de cette formation à des organismes associatifs et / ou à des associations, avec un recours important au bénévolat.

3. Enquêtes réalisées par GRAFFIC et constats

Comme je l'ai indiqué tout à l'heure et en raison de ces caractéristiques, ces lieux de formation constituent donc des sortes de laboratoires pour la didactique de la langue et de l'écrit. En effet, en raison de l'hétérogénéité des publics, les formateurs doivent tenter de répondre à des besoins et des demandes issus d'apprenants ayant des compétences linguistiques très diverses. Cette hétérogénéité génère pour les formateurs de nombreux problèmes pédagogiques. Ce contexte pédagogique constitue ainsi un terrain favorable à la réflexion didactique et épistémologique, et par un effet rétroactif ou réflexif suggère des questionnements pour l'école et la didactique scolaire. Ce n'est pas le moindre de son intérêt. L'équipe GRAFFIC a donc réalisé dans différents organismes de formation plusieurs enquêtes sous la forme :

- d'entretiens auprès des formateurs dans l'objectif d'identifier leurs conceptions pédagogiques et linguistiques ;
- d'observations directes de séances de formation, dont certaines ont pu être filmées ;

- d'enquêtes auprès des adultes en formation pour savoir ce qu'ils pensaient de ces formations et comment ils les évaluaient en fonction de leurs besoins et demandes.

Il n'est pas possible ici de rendre compte de l'ensemble des analyses didactiques que nous avons réalisées à partir de ces différents recueils. Je présente donc quelques résultats en rapport avec le sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire l'articulation entre l'apprentissage du code écrit et le développement des compétences langagières et des habiletés littératiques.

3.1 Constats pédagogiques et didactiques

3.1.1 Des actions de formation qui privilégient l'apprentissage du code

L'observation directe des séances de formation et l'analyse des documents pédagogiques élaborés par les formateurs conduisent au constat que les actions de formation proposées à ces publics considérés en difficulté avec l'écrit et /ou ne maîtrisant pas bien le français privilégient le travail sur le code écrit. Pour les personnes identifiées en situation d'illettrisme, les activités concernent essentiellement l'apprentissage des lettres et de leur valeur phonétique, puis l'apprentissage de la lecture selon la méthode des correspondances grapho phonologiques et de la combinatoire. Plus généralement et pour l'ensemble des publics, les activités concernent l'apprentissage de l'orthographe, de la morpho-syntaxe et des conjugaisons, selon une pédagogie assez académique, c'est-à-dire fondée sur l'énoncé des règles et l'entraînement par des exercices, et par certains aspects assez proche de ce qui se fait dans le cursus scolaire. Ainsi ces activités sur le code écrit peuvent être considérées comme réductrices, dans la mesure où elles ne visent pas à construire la notion de code en tant que telle en mobilisant par exemple l'analyse d'autres codes que le code écrit, simples comme celui des couleurs, ou plus complexes, comme le code de la route, l'écriture musicale et dans la mesure où elles ne visent pas à construire les opérations de passage d'un code à un autre : opérations de correspondance, transformation, transcodage, transcription, etc. Par ailleurs, ces activités reprennent en partie la progression scolaire mise au point (mais discutable) pour des enfants c'est-à-dire des apprenants dont l'expérience de l'écrit sont spécifiques (bien évidemment à leur âge, et à leur développement intellectuel, social et culturel) : on retrouve donc cette conception que la compétence langagière se construit d'abord par la maîtrise du code écrit et qui accorde peu de valeur à l'expérience littératique construite par l'apprenant. Or, à l'encontre des pratiques de formation observées, les formateurs déclarent dans les entretiens que nous avons menés avec eux, qu'ils souhaitent mettre en œuvre une pédagogie différente de celle de l'école, à partir de l'hypothèse que si ces personnes n'ont pas bien réussi à apprendre à lire et à écrire c'est parce que les méthodes scolaires ne leur convenaient pas ou ne les ont pas aidées. Ces activités manifestent ainsi la difficile construction d'une pédagogie appropriée à des adultes ou andrologie, en difficulté avec l'écrit dans le contexte de la formation visant l'insertion sociale et professionnelle et / ou de la formation continue (Guernier, 2010).

3.1.2 Peu d'activités discursives

Il résulte de ce primat du code et de cette centration sur le code que ces formations proposent peu d'activités de type discursif, à partir de formats discursifs et /ou génériques, comme par exemple raconter, décrire, expliquer, demander etc.

3.1.3 Peu d'activités concernant les habiletés littéraires

Une autre conséquence de cette centration sur les apprentissages codiques, et donc corollaire au constat précédent, est que les séances de formation que nous avons pu observer proposent peu d'activités concernant les habiletés littéraires ou prenant appui sur les habiletés déjà développées par les apprenants ou qu'il faudrait développer. Ainsi les pratiques et les usages réels de l'écrit des apprenants, leurs modalités d'accès à l'écrit, leurs conceptions de l'écrit ou les valeurs qu'ils lui accordent sont des aspects peu ou pas travaillés et pas ou peu pris en compte, au-delà d'aspects généraux qui n'évitent pas toujours le stéréotype tel que la nécessité de ne pas stigmatiser les erreurs ou les hésitations, de ne pas être trop exigeant, de proposer l'écriture numérique plutôt qu'un stylo parce que jugé trop scolaire, de valoriser l'écriture personnelle et intime jugée plus motivante, etc.

3.1.4 Un corpus de textes et de discours réduit

Nous avons également constaté que ces formations utilisent un corpus de textes et de discours réduit le plus souvent aux écrits en usage pour répondre :

- aux besoins domestiques et administratifs : faire des achats, se déplacer, payer son loyer etc. ;
- aux besoins de la vie familiale : se soigner / soigner les enfants, scolariser les enfants ;
- aux besoins de la vie professionnelle : trouver un emploi et constituer un dossier à Pôle emploi, comprendre sa feuille de salaire etc. ;

Ainsi, les textes utilisés durant la formation sont majoritairement des factures, des bulletins de salaire, des relevés de compte bancaire, des bulletins de commande par correspondance, des annonces d'offres d'emploi etc.

3.1.5 Une partition des activités orales et des activités écrites

Au cours de nos observations, nous avons également constaté que les activités sur l'écrit et à l'écrit occupent une place privilégiée par rapport aux activités orales, dans le sens où :

- elles occupent un temps plus important ;
- l'essentiel des tâches et des apprentissages est orienté vers l'écrit (écriture et lecture / décodage) ;

- le plus souvent l'oral est travaillé sur le mode de la conversation ou de l'échange informel comme un moment de détente ou de récréation afin de créer de la convivialité et / ou de constituer le groupe et non comme une activité langagière et d'apprentissage à part entière ;
- sont proposées peu d'activités articulant l'oral et l'écrit, ou prenant appui sur les compétences orales des personnes pour construire la compétence scripturale et lecturale.

3.1.6 Une centration sur la langue française

Nos observations mettent en évidence également que les activités :

- recourent peu ou pas du tout aux langues maternelles des apprenants ;
- mettent peu en relation les langues des apprenants pour par exemple relever leurs ressemblances et leurs différences ;
- ne développent pas l'intercompréhension linguistique.

Ainsi y dominent le monolinguisme et l'objectif d'apprendre le français standard.

3.2 Représentations et conceptions linguistiques

Ces pratiques que nous avons observées donnent des indications sur les représentations et sur les conceptions linguistiques des formateurs concernant plus particulièrement l'articulation entre les apprentissages codiques et les habiletés littéraires dans la construction de la compétence langagière. Majoritairement les formateurs développent des conceptions linguistiques qui montrent :

- une connaissance peu approfondie de la notion de code et plus spécifiquement du code scriptural. De ce fait cohabite deux pratiques paradoxales : (1) une pédagogie centrée sur les aspects les plus réducteurs du code (par exemple l'orthographe) et (2) dans l'évaluation des compétences linguistiques des personnes, la minoration, voire l'ignorance, d'aspects essentiels dans la maîtrise du code, et en particulier les aspects cognitifs, tels que par exemple la latéralisation ou le sens de la lecture, ou encore les pathologies dyslexiques ;
- une représentation désarticulée de la compétence langagière qui ne construit pas le lien entre la maîtrise du code et le développement des habiletés littéraires, et qui n'intègre pas les habiletés littéraires dans la compétence langagière ;
- une perception de l'adulte apprenant construite principalement à partir de ses performances linguistiques et scripturales et moins comme un sujet global. Ainsi, par exemple, les personnes en situation d'illettrisme sont le plus souvent considérées relativement à leur insuffisante maîtrise de l'écrit et non relativement à leur maîtrise des compétences orales ou à leurs habiletés littéraires, comme par exemple leur intérêt pour une approche artistique du langage dans ses formes poétiques ou chantées, ou leur valorisation de l'écrit. Les personnes étrangères, quant à elles, sont peu considérées relativement à leurs compétences langagières et linguistiques dans d'autres langues.

4. Conséquences de cette pédagogie

Quelles peuvent être les conséquences de ces conceptions et de cette pédagogie qui séparent le travail sur le code et sur les habiletés littéraires, réduisent l'apprentissage de la langue à celui de l'écrit et tronquent le sujet langagier. Je formulerai ici des hypothèses et deux constats à partir de l'enquête que nous avons menée auprès des personnes qui suivent ces formations et auxquelles nous avons demandé de nous dire si elles considèrent que ces formations les aident à mieux lire et écrire et à développer leur maîtrise de la langue française.

4.1 Constat n°1 : des pratiques pédagogiques qui renforcent les représentations peu favorables à l'apprentissage

On constate qu'au cours de ces formations, les personnes en difficultés avec l'écrit et / ou en situation d'illettrisme réalisent peu de progrès. On sait que ces personnes ont souvent une représentation restrictive de la langue et de son apprentissage (Besse, Petiot-Poirson et Petit Charles, 2003) : pour eux apprendre à lire et à écrire consistent à savoir déchiffrer et à maîtriser l'orthographe, et les exercices à maîtriser sont la lecture à haute voix et la dictée. Et on suppose que ce sont justement ces représentations qui peuvent empêcher l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, Barré-De Miniac, 2000). Or, on peut supposer que pour ces personnes les activités réalisées pendant ces formations linguistiques et les conceptions qu'elles développent ont tendance à renforcer ces conceptions réductrices de l'apprentissage de l'écrit, de la lecture et de l'écriture. L'exemple de Jean-Louis constitue une bonne illustration de ce premier constat. Jean-Louis a entre 30 et 40 ans et travaille comme jardinier à la ville de Grenoble. Ne sachant pas bien lire et pas écrire, il est considéré en situation d'illettrisme. En revanche, il s'exprime aisément à l'oral. Il est en formation à la demande du service du personnel de la ville de Grenoble qui mène une politique de formation en faveur de ses salariés les moins qualifiés et pour lesquels un diagnostic de difficultés avec l'écrit a été posé. Dans l'entretien qu'il a accordé aux enquêteurs à propos de ce qu'il pense de la formation, Jean-Louis développe l'idée qu'apprendre à lire et écrire c'est apprendre l'orthographe et ne plus faire de fautes. C'est ce qu'il voudrait apprendre lors de cette formation. Selon lui, c'est un énorme travail qui nécessite de travailler plusieurs heures par jour, de faire des exercices, de réviser etc. Jean-Louis développe donc une conception plutôt scolaire des apprentissages langagiers. Il affirme que la formation qu'il est en train de suivre le satisfait tout à fait parce qu'il a fait des dictées et qu'il a travaillé ce qui selon lui est l'essentiel de l'apprentissage : l'orthographe. En revanche, il a également constaté qu'il a fait peu de progrès et propose plusieurs explications : il n'a pas assez travaillé et la formation n'a pas été assez longue. Il en conclut qu'il faudrait qu'il continue à venir régulièrement en formation. Les constats de Jean-Louis mettent en évidence un renforcement de ses représentations, celles justement qui favorisent le moins le développement de la maîtrise de l'écrit, de la lecture et de l'écriture.

4.2 Constat n° 2 : des pratiques pédagogiques qui ignorent les habiletés littéraires déjà là

Quant aux personnes dont les habiletés littéraires sont développées, on constate qu'au cours de ces formations non seulement elles ne progressent, voire elles régressent. L'exemple d'Armelle constitue une bonne illustration de ce second constat. Armelle a entre 25 et 30 ans. Elle est née aux Philippines et vit en France depuis 8 ans avec son petit garçon de 7 ans qu'elle élève seule. Ayant été scolarisée dans son pays jusqu'au niveau BAC + 4, elle parle l'anglais avec aisance. Étant à la recherche d'un emploi, elle a été inscrite à la formation linguistique par Pôle Emploi. L'entretien mené avec Armelle révèle qu'elle a construit une double compétence linguistique, dans sa langue maternelle et en anglais. Elle sait également utiliser un dictionnaire et emploie durant l'entretien une terminologie grammaticale appropriée, manifestant une compétence épi- et méta-linguistique. On découvre aussi qu'Armelle a développé de nombreuses habiletés littéraires : elle utilise internet fréquemment, en anglais, elle connaît les usages de la communication écrite (lettre, lettre recommandée) et le fait qu'elle fasse appel à ses amis pour rédiger en français des écrits pour lesquels elle ne se sent pas compétente montre qu'elle connaît la valeur de l'écrit par rapport à l'oral. Armelle exprime une forte motivation pour apprendre le français, en particulier en rapport avec son fils qui va à l'école française. Or, durant l'entretien Armelle construit d'elle-même une image très dévalorisée par rapport à sa maîtrise de la langue française et en lien avec la formation qu'elle vient de suivre. Selon elle, elle n'a pas réussi à faire les exercices, elle ne retient pas les leçons, elle ne comprend pas le fonctionnement de la langue française et elle ne parvient pas à faire des progrès. On constate donc un décalage certain entre ses habiletés littéraires et sa non maîtrise du code de la langue française. On peut faire l'hypothèse que les activités centrées sur le code lors de la formation ont renforcé, éventuellement construit ces représentations dévalorisantes et empêché les progrès en français d'Armelle et la structuration du sujet langagier.

Conclusion

Ces constats permettent de mettre en évidence les nombreuses difficultés auxquelles les formateurs auprès des personnes en difficultés avec l'écrit sont confrontés. Avec ces publics hétérogènes, aux compétences diverses et pour qui les enjeux sont particulièrement importants, une de ces difficultés principales est la mise en œuvre de la nécessaire articulation entre les apprentissages codiques et le développement des habiletés littéraires. Ils révèlent également les importants besoins en formation de formateurs, en particulier concernant les questions linguistiques.

Bibliographie

Adami, H. 2009. *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE international.

Barré-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

- Besse, J. M., Petiot-Poirson, K. et Petit Charles, E. 2003. *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Paris : Retz.
- Boutet, J. 2004. La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société* 4/2001, n° 98, p.17-42. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Cacérés, B. 1964. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil, Peuple et culture.
- Cedefop. 2008. *Formation et enseignement professionnels en France : Une brève description*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J. Y. 1992. *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Dabène, M. 2005. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In : Chiss, J. L., David, J. et Reuter, Y. *Didactique du français : fondements d'une discipline*. p.15-34. Bruxelles : De Boeck Université.
- Guernier, M. C. 2010. Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique . In : *Savoirs et formation, recherches et pratiques. Littérature et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques*. Fédération AEFTI.
- Leclercq, V. (Coord.). 2008 Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés. *Transformations. Recherches en éducation des adultes*. Lille : USTL - CUEEP - Trigone.
- Maurel, C. 2010. *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Paris : Éditions de l'Harmattan.
- Schön, D. 1993. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Terrot, N. 1997. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Nouvelle édition. Paris : L'Harmattan.
- Tétard, F. 2010. *Cadres de jeunesse d'éducation populaire 1918-1971*. Paris : La documentation française.