



HAL
open science

Représentations de l’alphabétisation de formatrices bénévoles en contexte d’enseignement-apprentissage du français aux migrant×es en France

Céline Robillard

► To cite this version:

Céline Robillard. Représentations de l’alphabétisation de formatrices bénévoles en contexte d’enseignement-apprentissage du français aux migrant×es en France. Manon Boucharéchas, Iris Fabry, Marie Peuzin, Roxanne Comotti, Rim Abouwarda, Alexis Ladreyt. Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. Actes du colloque CEDIL22, , 2024, 10.5281/zenodo.13623175 . hal-04701273

HAL Id: hal-04701273

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04701273v1>

Submitted on 23 Sep 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

REPRESENTATIONS DE L'ALPHABÉTISATION DE FORMATRICES BENEVOLES EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AUX MIGRANT·ES EN FRANCE

Céline ROBILLARD

ccm.robillard@gmail.com

EDA, Université Paris Cité, Paris, France

1. Introduction

L'offre de formation en langue française pour les adultes dit·es migrant·es, primo-arrivant·es ou non, est plurielle. Une partie de l'offre de formation est prise en charge par le milieu associatif, mais avec une disparité importante : avec ou sans financement, avec des formateur·trices rémunéré·es ou bénévoles, avec des bénévoles formé·es ou non. L'offre de formation est également conditionnée par le profil des apprenant·es dit·es migrant·es : ils et elles peuvent être allophones ou francophones, scolarisé·es antérieurement ou non. Dans cette recherche, nous proposons d'analyser les représentations des formateur·trices bénévoles qui interviennent plus particulièrement auprès d'apprenant·es adultes allophones peu ou pas scolarisé·es, dans le milieu associatif.

L'inscription de ce public dans le champ de la didactique des langues, notamment dans ses sous-branches, ne va pas de soi. En effet, il est courant de trouver de nombreuses nominations pour qualifier ce public, aussi bien dans les recherches scientifiques que sur le terrain. Au fil de nos différentes recherches, nous avons ainsi rencontré les nominations « FLE » (Français Langue Étrangère), « FLS » (Français Langue Seconde), « FLI » (Français Langue d'Intégration ou d'Insertion), « FLE migrant », « FLMA » (Formation Linguistique pour Migrants Adultes) ou encore « Alpha » ou « Alphabétisation ». Certaines de ces nominations se trouvent uniquement sur le terrain (par exemple « FLE migrant »), certaines principalement dans les textes scientifiques (« FLMA ») et d'autres dans les deux (« FLI », « Alphabétisation »). Contrairement à d'autres terrains de l'enseignement du français comme langue étrangère, on constate alors une instabilité dans les façons de nommer ce public. Cette instabilité peut avoir plusieurs conséquences, notamment une complexification des recherches, bibliographiques par exemple, mais aussi pour les formateur·trices ou apprenant·es concerné·es qui cherchent à se former ou à trouver une formation adéquate. En outre, le public allophone peu ou pas scolarisé est très régulièrement associé au terme « Alphabétisation », terme qui véhicule un certain nombre de connotations et représentations. Nous nous demandons alors quelles sont les représentations de l'alphabétisation ou de l'enseignement de la lecture-écriture et de ce que cela implique en France chez les formateur·trices qui enseignent le français à un public dit migrant peu ou pas scolarisé et quel est l'impact de ces représentations sur leurs pratiques de classe.

Nous présenterons tout d'abord quelques éléments théoriques, notamment sur les notions de « littératie » et d'« alphabétisation », puis nous présenterons la méthodologie de recueil et d'analyse des données. Enfin, nous présenterons nos principaux résultats.

2. Entre littératie et alphabétisation

Être allophone et peu ou pas scolarisé·e en France implique des besoins multiples en matière de formation linguistique : apprendre la langue française pour communiquer, développer ou consolider des compétences liées au savoir-lire et au savoir-écrire et ce, en français, langue non maternelle. Lorsque l'on s'intéresse aux questions liées au savoir-lire et au savoir-écrire, une réflexion sur le concept de « littératie » semble

inévitables, compte tenu de la place qu'il a occupée dans de nombreux débats scientifiques ces dernières décennies, notamment en anthropologie et en didactique de l'écrit.

La notion de *literacy* a émergé dans la littérature scientifique anglophone à la fin du XIX^e siècle, comme synonyme de *educated* ou *learned* (« cultivé », « savant ») (Jaffré, 2004). Son entrée dans le dictionnaire en 1924 lui a pour la première fois donné le sens de « être capable de lire et écrire », commençant à faire de cette notion un concept. Au regard des nombreux intérêts portés à la notion au sein d'aussi nombreuses disciplines, on retrouve de nombreuses définitions possibles à ce concept. Nous retenons pour cette recherche celle du dictionnaire de sociodidactique dirigé par Rispaïl en 2017, qui fait état de plusieurs études menées sur le concept. Le concept est défini comme « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite et des besoins qui en découlent, dans une société donnée » (Rispaïl, 2017 : 78).

Le concept ayant suscité de nombreux travaux, d'autres caractérisations ont été proposées pour le décrire. Ainsi, deux acceptations peuvent être retenues : une acception restreinte au code, au savoir lire-écrire ou « codage-décodage » (Jaffré, 2004 : 28) et une acception étendue aux pratiques langagières, envisageant la « question de l'écrit dans la diversité de ses usages » (Barré-de-Miniac, Brissaud, Rispaïl, 2004 : 8). Barré-de-Miniac et al. (2004) ajoutent en outre que les compétences développées de codage-décodage ne peuvent exister en dehors de contextes d'application : l'acception restreinte est donc comprise dans l'acception étendue. D'autres chercheurs présentent ce concept comme un continuum ayant bout à bout les deux acceptions, restreinte et étendue (Jaffré, 2004).

Cependant, le concept de *literacy*, venant de la littérature scientifique anglophone, n'a pas fait l'unanimité en France lors de ses premières circulations à plus grande échelle ; à partir des années 90, dans un contexte de mondialisation et de globalisation, le choix d'organisations internationales telles que l'UNESCO ou l'OCDE d'employer ce terme a facilité sa circulation (Hébert, Lépine, 2012 : 89). Les premiers débats concernaient notamment des questions de traduction du concept, des questions terminologiques. Les limites évoquées sont ainsi de plusieurs ordres : effet de mode, traduction littérale, doublon lexical de notions préexistantes et jugées suffisantes telles que « alphabétisation », « lecture-écriture », « acquisitions langagières », « écriture », « illettrisme » ou encore « éducation fondamentale ». Ces termes-là n'ont pourtant pas tous fait consensus non plus et la notion de « littératie » « peut aussi n'avoir qu'un rôle d'économie lexicale, un seul terme renvoyant à des aspects variés de la maîtrise de l'écrit » (Leclercq, 2014 : 99). En réponse à ces débats et questionnements liés à la traduction, d'autres termes ont été proposés, par exemple « littéracité » par Catach (cité par Jaffré, 2004 : 25) ou encore « littérisme » par le Journal Officiel en mai 2005. On a vu également apparaître différentes variations orthographiques de la notion francisée, tantôt avec un -t, tantôt avec un -c et avec ou sans doublement de la première consonne -t. Pourtant, malgré toutes ces discussions, l'usage de la notion est très vite attesté dans les recherches scientifiques françaises, notamment en didactique de l'écrit (Jaffré, 2004). En effet, un des principaux atouts de cette nouvelle notion est de mettre en évidence une compétence plutôt qu'un manque comme c'est le cas des notions d'« illettrisme » (le préfixe il- signifiant « privé de ») ou d'« analphabétisme » (le préfixe an- signifiant « sans »).

D'autres débats portent plus précisément sur la concurrence entre les notions de « littératie » et d'« alphabétisation », en particulier dans le champ de la formation linguistique des migrant·es. Selon Adami (2020), il est préférable de parler d'« alphabétisation », car la notion renvoie à un processus plus qu'à un résultat (le suffixe -tion signifiant « action »). De plus, la notion, en France, ne renvoie pas « aux mêmes approches ni aux mêmes réalités » (Adami, 2020 : 127) que celles dans lesquelles elle a émergé. On émet

aussi l'hypothèse que la distinction faite en France entre « illettrisme¹ » et « analphabétisme² », et donc « alphabétisation » rend plus difficile l'introduction d'une autre nouvelle notion plus ou moins équivalente. Adami (2020 : 128) ajoute ainsi que la notion de littératie « avale, mais sans les dépasser ni les mettre en perspective, les termes déjà existants en français ».

Toutefois, la notion d'« alphabétisation » comporte elle aussi des limites. La première limite a trait à l'étymologie qui renvoie à la notion d'« alphabet » (du grec *alphabetum* « alpha » et « bêta », les premières lettres de l'alphabet), qui met alors en avant l'apprentissage du code. Ainsi, cette restriction au code correspond à la conception restreinte de la « littératie » :

« Littéralement, il réfère aux processus par lesquels on transmet la connaissance de l'alphabet mais plus profondément, il traduit la croyance selon laquelle l'apprentissage de l'écrit passe nécessairement et d'abord par l'enseignement de l'alphabet comme si l'alphabet était l'écriture originelle, le fondement même de l'écriture. » (Pierre, 2003 : 225)

Comme l'indique Pierre, cette première limite nous mène donc à une seconde limite, liée aux représentations et à un interdiscours circulant avec la notion. Selon Maingueneau (2014 : 23), « la parole n'est pas conçue comme le lieu où se pose souverainement l'individualité : chaque locuteur est pris dans la sédimentation collective des significations inscrites dans la langue », le discours est imprégné de discours autres. La notion d'« alphabétisation » peut ainsi renvoyer aux campagnes d'alphabétisation menées en France mais aussi dans les pays autrefois colonisés par la France, par exemple l'Algérie (cf. infra définition du CNRTL). Elle est aussi porteuse de connotations, notamment liées à l'adjectif « analphabète » et il existe des liens présupposés entre cognition et alphabétisme qui induisent des représentations de ce que signifie, dans une société comme la nôtre, de savoir lire et écrire (ou de ne pas savoir lire et écrire). Si la notion d'« alphabétisation », d'un point de vue didactique possède une définition scientifique censée cadrer les pratiques (et qui représente plus ou moins ce qui est défini à travers le concept de « littératie »), elle est aussi définie par et pour le langage courant, notamment dans divers dictionnaires. Nous présentons ci-dessous des définitions issues de trois dictionnaires en ligne ou numériques différents.

¹ Situation d'une personne qui a été scolarisée mais qui n'est pas parvenue à développer les compétences nécessaires au savoir lire-écrire de base, pour des raisons variées.

² Situation d'une personne qui n'a jamais ou très peu été scolarisée.

Dictionnaire	Définition d'« alphabétisation »
CNRTL	B. — <i>Néol.</i> Enseignement pratique d'une langue à un groupe de personnes appartenant à des couches sociales ou à des groupes ethniques défavorisés. <i>Cours d'alphabétisation, alphabétisation des adultes</i> : • 1. Dans le cas de la France, l'alphabétisation des travailleurs migrants dans le cadre de l'Éducation Nationale est le prolongement de l'action entreprise après la seconde guerre mondiale pour l'Alphabétisation des adultes en Algérie. J. HAUSER, <i>Un milliard dans le monde, un million en France, Hommes et migrations</i> , Paris, ENSA, n0111, 969, p. 15.
Larousse	alphabétisation nom féminin 1. Enseignement de la lecture et de l'écriture à un groupe social déterminé. (Habituellement, ce terme s'applique surtout à l'enseignement des adultes.) 2. Enseignement de la langue du pays d'accueil aux immigrants.
Dictionnaire de l'Académie française	*ALPHABÉTISATION nom féminin XX ^e siècle. Dérivé d' <i>alphabétiser</i> ; Action d'alphabétiser ; résultat de cette action. <i>L'alphabétisation des travailleurs immigrants. Une campagne d'alphabétisation.</i>

Tableau 1 - Définitions d'« alphabétisation » dans trois dictionnaires de langue française

Nous constatons dans ces trois définitions certaines connexions entre la notion, « les travailleurs migrants ou immigrants » et des classes sociales spécifiques, notamment défavorisées (définition du CNRTL). Le lien entre l'alphabétisation et le passé colonial de la France est aussi marqué dans la définition du CNRTL et celui entre la notion et l'histoire de l'immigration en France est présent dans celle du Dictionnaire de l'Académie française. Adami (2020) lui-même ne nie pas, par ailleurs, ce fort aspect historique compris dans la notion. Ainsi, malgré un cadrage scientifique de la notion, il n'est pas possible d'effacer complètement les représentations et connotations qui y sont implicitement véhiculées. Par conséquent, nous souhaitons interroger les représentations des formateurs et formatrices de l'alphabétisation ou de ce qu'implique l'enseignement de la langue et de la lecture-écriture en France, pays à forte culture littéraire. Nous émettons l'hypothèse que ces représentations influent sur leurs pratiques de classe, notamment en centrant l'enseignement sur le code écrit et l'apprentissage de l'alphabet.

3. La nomination comme vecteur de représentations

Les représentations sociales en psychologie sociale sont définies comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). Elles sont construites à travers diverses expériences que nous vivons. Dans ces expériences nous sont transmises par tradition, éducation et communication des informations, des savoirs et des façons de penser qui constituent ces représentations (Jodelet, 1989). Ainsi, les représentations sociales sont indissociables de la vie sociale dans laquelle elles sont activées.

En ce qui concerne la posture enseignante, « les savoirs et savoir-faire qui fondent l'action du formateur sont en partie structurés par les représentations qu'il a construites à partir non seulement des formations qu'il a suivies mais aussi de ses expériences » (Guernier, 2010 : 93). L'impact de ces différentes représentations construites dans diverses expériences nous intéresse particulièrement compte tenu du profil des

formateur·trices bénévoles, pas toujours formé·es à la didactique ou à la didactique du FLE. La façon dont les formateur·trices conçoivent la démarche d'enseignement et les objets d'apprentissage est fortement reliée aux représentations sociales, ainsi, ces dernières sont constitutives de « l'agir didactique du formateur » (Guernier, 2010 : 93).

Nous pouvons observer les représentations sociales à de multiples occasions, car « elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées par les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels et spatiaux » (Jodelet, 1989 : 48). C'est notamment parce que les représentations circulent dans les discours et les mots employés que nous souhaitons les observer à travers les discours des formatrices bénévoles et notamment à travers la nomination.

Selon Siblot (2007 : parag. 7), « l'acte de nomination rend compte de nos rapports aux choses : faute de pouvoir dire les choses "en soi", nous les disons "pour nous", dans une inévitable contingence historique, culturelle, sociale et individuelle ». Il existe une conception commune selon laquelle les mots représentent la vérité, la nature même des choses mais « du réel, nous ne disons que ce que nous sommes à même d'en dire » (Siblot, 2007 : parag. 7). Nous n'avons que peu conscience des représentations véhiculées par les mots de notre langue. Aussi, nous cherchons à observer la conscience ou non des représentations et interdiscours véhiculés par la notion d'« alphabétisation » dans les discours des formatrices bénévoles. Cette conscience, ou absence de conscience, sera notamment observable par des commentaires métalangagiers, témoins d'une réflexion que se posent, ou non, les bénévoles sur l'utilisation du terme d'« alphabétisation ». En effet, selon Hyland (2017 : 17), le métalangage permet de réfléchir sur la langue elle-même et permet, à travers une dimension idéologique, de comprendre et de véhiculer des représentations sur la langue mais aussi de faire des propositions sur ce qu'elle devrait être.

4. Méthodologie

4.1. *Présentation du corpus et du terrain*

L'analyse est menée à partir de 6 entretiens semi-directifs³ réalisés auprès de bénévoles dans un centre social municipal d'une commune de banlieue francilienne. Ce centre social propose sur son site internet des cours « alpha/FLE ». Le descriptif qui accompagne cette appellation propose deux définitions des termes « FLE » et « alphabétisation ». D'un côté, les cours de FLE sont présentés comme ayant l'objectif de répondre à des besoins (personnels, culturels...) dans l'idée d'une intégration par la langue dans une société étrangère, de l'autre, les cours d'alphabétisation sont présentés comme ayant pour objectif l'apprentissage des compétences de base en lecture-écriture⁴. On constate ainsi que les cours d'alphabétisation, dans la définition proposée, sont centrés sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture, sur l'écrit. L'idée d'enseigner la langue pour une intégration dans une société n'est pas mentionnée comme elle l'est pour le FLE.

Pour ces cours « alpha/FLE », quatre groupes sont constitués : le groupe 1, le groupe 2, le groupe 3 (qui ont tous lieu les mardis et jeudis après-midi simultanément) et le groupe « soir » (uniquement le mardi soir). À ce stade, les termes « FLE » et « alpha » n'apparaissent plus. Le groupe « soir » s'adresse à des apprenant·es qui travaillent la journée, sans distinction de niveau. À notre arrivée sur le terrain, en nous basant sur la description des cours évoquée ci-dessus, nous pensions que le groupe 1 serait un parcours d'alphabétisation, que le groupe 2 serait davantage en post-alphabétisation et le groupe 3 plutôt constitué de profils FLE. Ne

³ Chaque entretien avec les bénévoles a été précédé d'une observation de classe, dans la plupart des cas juste avant l'entretien. Pour deux bénévoles, l'entretien a dû être reporté à quelques jours après l'observation.

⁴ Nous avons choisi de reformuler les définitions proposées par le site internet du centre social tout en conservant les idées principales dans l'objectif de maintenir autant que possible l'anonymat des enquêtées.

voulant pas influencer les nominations, nous n'avons pas mentionné ces termes avec les coordinatrices. Nous avons seulement demandé les niveaux des groupes 1, 2, 3 et soirs. Les premières réponses ont été que le groupe 1 était constitué des « grands débutants », à l'oral et à l'écrit et que le niveau augmente en suivant les numéros. Toutefois, il nous est apparu qu'il serait intéressant d'observer tous les cours, même ceux du niveau 3, car lors de la réunion d'équipe à laquelle nous avons assisté avant de commencer nos observations, nous avons constaté que, même si le site mentionne le FLE dans la description de l'activité de l'association, les coordinatrices et bénévoles appellent tous les cours au sein du centre « l'alpha ». Or, quand nous avons commencé nos observations, il nous est apparu que l'écrasante majorité des apprenant·es présent·es en cours étaient tous et toutes scolarisé·es et nous avons commencé à percevoir une difficulté d'évaluation du niveau ou du profil des apprenant·es avant même de mener les entretiens. À l'exception de 3 apprenantes du groupe 1 et une du groupe « soir », tous les apprenant·es de ce centre social sont en fait scolarisé·es.

Aucune des bénévoles (ni même des coordinatrices) sur la structure n'a suivi de formation en didactique du FLE ou en didactique des langues. Le Tableau ci-dessous présente la répartition des bénévoles interrogées sur les différents groupes ainsi que leur parcours/formation professionnelle et la durée des entretiens.

Formatrice	Groupe	Parcours/formation professionnelle	Durée de l'entretien
Annie ⁵	1	Technicienne de laboratoire puis secrétaire retraitée	15 min
Catherine	1	Retraitée secteur de l'assurance	18 min
Martine	2	Enseignante de français, histoire et géographie en lycée professionnel retraitée	1 h 3 min
Valérie	2	Commerciale retraitée	50 min
Monique	3	Institutrice en élémentaire retraitée	30 min
Élodie	Soir	DUT carrière sociale, master de droit - juriste, master de RH / aujourd'hui responsable RH	36 min

Tableau 2 - Présentation des bénévoles

La structure compte 7 bénévoles pour les cours « alpha/FLE ». La 7^e bénévole intervient sur le groupe 3, mais n'a pas souhaité participer à l'étude. Elle a accepté que nous observions son cours, puis a finalement décliné l'entretien, notamment en raison de son enregistrement.

4.2. Présentation de la méthodologie d'analyse

Comme nous l'avons vu précédemment, les représentations sont observables à de nombreuses occasions, par exemple dans les messages et images médiatiques, dans les aménagements spatiaux mais également dans le discours et à travers les mots (Jodelet, 1978 : 48). Cherchant à recueillir et décrire les représentations des bénévoles de la littératie, de l'alphabétisation ou de ce que représente l'apprentissage de la lecture-écriture dans notre société, notamment à travers les nominations désignant l'action enseignante et l'apprentissage de

⁵ Les prénoms des bénévoles ont été anonymisés. Nous avons tenté de prendre en compte des critères d'âge et de classe sociale dans la sélection des prénoms d'anonymisation.

la langue et de la lecture-écriture, l'entretien semi-directif, pour une analyse qualitative, nous a semblé particulièrement adapté.

Un des objectifs principaux de ces entretiens était de faire émerger les nominations par les formatrices bénévoles. Ainsi, dans le dessein de ne pas influencer ces nominations, nous avons choisi de débiter les entretiens par une consigne large, à savoir une explicitation des choix didactiques qui ont guidé l'élaboration du cours observé en amont de l'entretien. L'objectif était ensuite de rebondir sur ce que les formatrices bénévoles diraient pour accéder davantage aux représentations véhiculées par ces termes. Plusieurs questionnements ont guidé l'élaboration de notre guide d'entretien : quels mots sont utilisés pour décrire leur activité au sein du centre social ? Quelle est la provenance de cette nomination (d'un savoir didactique, issu de l'expérience, issu de la structure, des discours médiatiques, etc.) ? Comment les bénévoles articulent-elles l'utilisation de ces mots imprégnés de discours autres avec leur propre expérience et connaissances ? Nous avons cherché les réponses à ces questions dans la description que les bénévoles ont faite de leur activité d'enseignement, de la programmation des cours, des différents lieux/espaces de recherche d'outils et de ressources, des types de méthodologies suivies, etc. La méthode d'analyse des données privilégiée dans cette recherche est l'analyse de contenu, qui nous permet à la fois une analyse des « signifiés » et des « signifiants » (Bardin, 2013 : 39). Ainsi, à travers cette analyse, nous pouvons observer les représentations des bénévoles par entrées thématiques mais aussi à travers le choix des nominations opéré.

5. Résultats

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats de notre étude. Pour nos analyses, nous avons dans un premier temps étudié l'apparition du lemme *alphabétisation* (alphabétisation, alpha, analphabète, alphabétisé) dans les entretiens. Le terme « alphabétisation » est mentionné par 3 des 6 bénévoles, le terme « alpha » quant à lui est mentionné par 5 des bénévoles. Une seule bénévole utilise le terme « analphabète », une seule autre le terme « alphabétisé ». Pour 5 des bénévoles, la première mention de ces termes se fait par elles-mêmes. On remarque alors que les termes employés par les bénévoles peuvent désigner aussi bien le cours, notamment à travers son niveau, que les apprenant·es ou encore les contenus et démarches pédagogiques, même si parfois la frontière entre ces différentes catégories est floue.

5.1. Nommer le cours

Comme mentionné un peu plus haut, cette association propose des cours « alpha/FLE » dans différents groupes nommés 1, 2, 3 et « soir ». La plupart des bénévoles utilisent les noms des groupes donnés par le centre social. Nous avons évoqué avec les bénévoles, vers la fin de chaque entretien, le fait que les groupes sont appelés ainsi alors que le site internet et le flyer du centre social mentionnent plutôt la double appellation « alpha/FLE ». Nous leur avons alors demandé de quelle manière elles renommeraient les groupes si elles le pouvaient, nous attendant à ce qu'elles placent leur groupe sur un continuum allant d'alpha (groupe 1) à FLE (groupe 3). En effet, comme le suggère De Ferrari (2008 : 22) « le sigle FLE n'évoque plus une discipline ou un outillage méthodologique, il devient un moyen de distinguer ceux qui sont scolarisés de ceux qui ne l'ont pas été » et nous pensions alors que cette distinction serait un indice du niveau donné à leur cours par les bénévoles.

On peut voir à travers leurs réponses que les bénévoles ne se questionnent pas nécessairement sur une opposition FLE/alpha ou en tout cas, ne mettent pas cette différenciation au cœur de leur réflexion. Une seule bénévole a proposé de renommer le groupe 3 (son groupe) « FLE » et le groupe 1 « alpha ». Toutefois, elle ne propose rien ni pour le groupe 2 ni pour le groupe du soir. Une bénévole du groupe 1 propose « super débutants » pour son groupe, « débutants » pour le groupe 2 puis « aguerris » pour le groupe 3. Finalement, elle se ravise et propose « meilleurs apprenants » pour le groupe 3. Il est intéressant de constater que cette

dernière proposition peut comprendre une double lecture (« meilleurs » par rapport au niveau des deux premiers groupes, mais aussi « meilleurs apprenants » dans le sens où ils apprennent mieux) et que la différence entre les deux premiers groupes se fait sur le degré de commencement des apprentissages, sans prendre en compte l'aspect relié à l'entrée dans l'écrit.

Pour une des bénévoles, cette question est arrivée plus tôt dans l'entretien. En effet, aucun des termes à l'étude (« alphabétisation », « alpha », « FLE ») n'avait encore été prononcé spontanément par la bénévole. Cette dernière, pour répondre à nos questions sur le cours observé et pour décrire son activité, utilisait jusque-là des expressions relatives au lieu d'exercice comme « ici », « c'est l'association qui » ou montrait directement les endroits de la salle où étaient installées les apprenant·es dont elle parlait. Nous avons donc introduit les termes « FLE » et « alpha » en mentionnant le site et le flyer du centre social et lui avons demandé comment elle renommerait son groupe (le groupe 1). Au départ, elle n'a pas semblé comprendre la question et nous avons dû la reformuler plusieurs fois, en introduisant également nous-même les termes de « cours de français » :

(1) Enquêtrice : et du coup moi j'ai vu sur le prospectus euh de la MJC c'est comme ça que j'ai découvert euh ce ces cours de bénévolat qui sont appelés euh FLE alpha euh vous comment vous nommeriez le groupe 1 si vous deviez donner un nom au groupe 1 /⁶ puisque j'ai vu avec Monique que le groupe 3 est très différent donc si on devait donner des noms à ces groupes qu'est-ce que vous donneriez comme nom au groupe 1 // ou pas parce que avec l'hétérogénéité

Annie : euh c'est surtout ça

Enquêtrice : mm

Annie : *c'est surtout ça*⁷

Enquêtrice : donc si on pouvait même deux noms peut-être qu'est-ce que vous diriez / quand vous racontez que vous faites du bénévolat ici vous le définissez comment /

Annie : moi je moi le s- la chose que je regrette moi c'est le manque d'assiduité des personnes /

Enquêtrice : et quand vous expliquez euh fin je sais pas peut-être que des personnes vous demandent euh qu'est-ce que vous faites de votre temps libre vous leur dites que vous donnez des cours de français fin comment vous définissez cette action

Annie : moi je dis que je fais de l'alphabétisation des cours non / pour moi ce sont pas des cours hein c'est : c'est d'apprendre

Enquêtrice : c'est alphabétisation pour vous le terme

Annie : oui parce que moi j'ai j'ai pas appris hein

On comprend alors que la bénévole a beaucoup de mal à décrire ce qu'elle fait au sein de l'association. Finalement, après plusieurs reformulations de nos questions, la bénévole dit faire de l'alphabétisation, mais en précisant que pour elle, il ne s'agit pas de cours à proprement parler, elle ne semble pas dans une posture d'enseignement⁸. Si elle refuse à son activité pédagogique le terme « cours », elle dit en revanche qu'il s'agit bien « d'alphabétisation », ce qui à première vue peut paraître contradictoire, mais nous informe finalement sur ses représentations sous-jacentes. L'alphabétisation, avec ces adultes migrant·es, n'a pas un statut de cours. Dans ses réponses, le nom ou le niveau du cours n'est pas perceptible, toutefois, une première réponse nous guide vers les apprenant·es (ils manquent d'assiduité) puis une seconde davantage sur l'alphabétisation comme démarche, nous y reviendrons.

⁶ Les barres obliques désignent des pauses plus ou moins longues : une barre pour les pauses courtes, inférieures à deux secondes et deux barres pour les pauses moyennes entre deux et cinq secondes.

⁷ Les segments entre astérisques ont été prononcés avec une faible intensité.

⁸ La formatrice bénévole précise, au cours de l'entretien, qu'elle ne considère pas son action comme des cours puisqu'elle n'a pas appris à le faire. Elle propose également ensuite une comparaison avec l'aide aux devoirs avec des enfants, hors temps scolaire.

Cependant, Annie est la seule à ne pas considérer son action pédagogique comme étant un cours. Avec d'autres bénévoles, nous avons rencontré les occurrences suivantes : « cours de français », « formation de français » mais aussi la description « apprendre un petit peu à maîtriser le français » ou l'essai de définition suivant :

- (2) Catherine : et donc elle est passée euh en groupe 3 donc le groupe supérieur qui est un groupe où on aborde la grammaire les sujets un petit peu plus sérieux euh du vocabulaire un peu plus un peu plus élaboré tout ça pour pouvoir lire un livre

On a alors accès aux représentations de la bénévole concernant les contenus enseignés dans les groupes aux niveaux supérieurs au sien mais aussi de ses propres contenus par un jeu d'oppositions, la grammaire serait donc réservée aux groupes supérieurs.

Quelques bénévoles mentionnent au cours des entretiens les niveaux du CECRL, mais sans nécessaire cooccurrence avec la notion de « FLE ». On retrouve par ailleurs les catégorisations « débutants » et « grands débutants » courantes en didactique des langues pour décrire le niveau des apprenant·es et le niveau des cours dans lesquels ils se trouvent.

Enfin, pour trois autres bénévoles interrogées sur le choix des noms des groupes, ils pourraient être nommés en fonction des caractéristiques et personnalités des apprenant·es.

5.2. *Nommer les apprenant·es*

Comme nous l'avons vu, le nom des groupes peut informer sur le niveau des cours proposés, c'est le cas pour des cours nommés « débutants » ou « Français A2 » par exemple. À notre question sur des propositions alternatives de nominations des groupes, des bénévoles ont proposé des dénominations désignant les apprenant·es et non le niveau du cours. Ainsi, la bénévole du groupe du soir propose « le groupe volontaire » pour son propre groupe, la première bénévole du groupe 2 élude d'abord la question ; ce serait aux apprenantes de choisir leur nom puis propose « salon de thé », avec « ses filles » en parlant des apprenantes. Enfin, l'autre bénévole qui intervient auprès du groupe 2 propose qu'on choisisse des noms d'oiseaux qui correspondent aux caractères des apprenantes.

D'autres façons de nommer les apprenant·es ont également émergé au cours des entretiens. Le terme « apprenant » n'est presque pas utilisé et la plupart des bénévoles désignent leurs apprenant·es comme des « personnes », « gens », « dame », « filles » souvent suivi d'un qualificatif :

- (3) Annie : ces deux personnes qui sont bien
(4) Annie : une dame qui a des problèmes [...] des *problèmes psychologiques euh*
(5) Catherine : les gens veulent absolument pas travailler comme cette Amira

On remarque parfois une corrélation entre le degré de maîtrise des compétences littéraires et une évaluation des capacités cognitives des apprenant·es. Dans l'exemple (3), la bénévole mentionne deux apprenant·es qui ont été scolarisé·es, avec lesquels elle parvient à communiquer, à travailler, contrairement à d'autres apprenant·es. D'autres bénévoles mentionnent aussi les capacités cognitives de leurs apprenant·es pour les décrire, comme dans les exemples (4) et (6) :

- (6) Martine : elle elle est limitée hein

Dans les exemples (4) et (5), les apprenantes dont parlent les bénévoles sont des personnes du groupe 1 qui n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine, et l'une des deux est âgée d'une soixantaine d'années,

dans l'exemple (6), l'apprenante dont il est question a été peu scolarisée dans son pays d'origine et suit des cours de français, d'abord dans le cadre de l'OFII⁹ puis dans cette association depuis plusieurs années.

On constate alors que les personnes perçues comme « limitées » sont les personnes dont le profil nécessite un apprentissage du français et du savoir lire-écrire. Ces apprenantes sont mises à l'écart du groupe, voire ignorées, elles sont mises en travail en autonomie, notamment sur de la copie de lettres de l'alphabet, pendant que les bénévoles travaillent en groupe avec les apprenant·es perçus·es comme « bien », « qui en veulent » et qui ont elles et eux été scolarisé·es mais qui ont un niveau grand débutant en langue française, surtout à l'oral. Finalement, on constate une forte présence dans les discours des formatrices des représentations qu'elles ont de l'implication des apprenant·es dans leur propre apprentissage. Les apprenant·es sont soit très motivé·es, soit pas du tout et elles ne comprennent pas pourquoi ils et elles viennent en cours. Là où nous pensions voir apparaître la dichotomie FLE/alpha, notamment pour différencier les apprenant·es scolarisé·es de ceux qui ne l'ont pas été, nous avons plutôt observé une dichotomie « motivé·es/pas motivé·es », voire « alpha », pour les apprenant·es en fait scolarisé·es/« limité·es » ou à « problèmes psychologiques » pour les personnes pas scolarisé·es. Toujours dans l'idée de différencier les apprenant·es selon leur parcours scolaire, d'autres termes ou expressions ont toutefois émergé pour parler des apprenant·es, tels que « celles qui sont allées à l'école », « elles ont toutes été à l'école » ou « pas lettrée ».

5.3. *Nommer la démarche pédagogique et les contenus*

Dans la plupart des cas, l'utilisation des termes « alpha » ou « alphabétisation » décrit la démarche pédagogique adoptée au sein du centre :

(7) Monique : je me suis fait un dossier à la maison euh j'ai marqué alpha

(8) Catherine : des exercices qu'ont été pratiqués par les deux dames qui ont fait l'alphabétisation ici pendant des années

(9) Élodie : voilà parce que là on est vraiment¹⁰ sur de l'alphabétisation euh pure avec elle

Une bénévole utilise quant à elle le terme pour désigner aussi le lieu où se déroule l'activité :

(10) Enquêtrice : voilà et donc ce cet ouvrage vous l'avez trouvé comment

Catherine : il est ici à disposition dans le dans la petite bibliothèque qui existe à l'alpha

En tant que démarche pédagogique, l'alphabétisation est aussi comprise par les bénévoles dans son sens restreint, étymologique. Ainsi, certaines d'entre elles utilisent des manuels adressés à des enfants¹¹, eux-mêmes inscrits dans un processus d'alphabétisation.

Concernant le terme « FLE », seulement deux bénévoles sur les 6 l'emploient. Pour la première, le terme émerge lorsqu'elle décrit la recherche qu'elle fait sur internet pour trouver des ressources. Pour l'autre, le terme arrive après mention du flyer/site internet du centre social, c'est donc nous qui l'évoquons la première :

(11) Monique : ah non non non c'est du FLE t'façons c'est l'alpha y'a peut-être le groupe 1 qui fait de l'alpha mais du vrai alpha parce que le le c'est c'est différent

À partir de ce moment-là, Monique précise que son groupe est un groupe FLE. Pourtant, elle n'utilisait que le terme « alpha » pendant la première partie de l'entretien lorsqu'elle parlait de ses cours à l'association. On peut se demander si elle l'utilise parce que c'est le terme en circulation dans la société pour décrire l'action pédagogique auprès de migrant·es ou le terme en circulation au sein du centre social, comme une étiquette.

⁹ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.

¹⁰ Les mots soulignés ont été prononcés avec une forte accentuation.

¹¹ Par exemple : Arnaudon, I., La Chanonie (de), E., Peyrat, J. (2017). *Mon gros cahier pour apprendre à lire et à écrire. L'arbre aux sons. Méthode syllabique*. Dès 5 ans. Hatier. Ce manuel est utilisé dans le groupe 1.

On peut alors émettre l'hypothèse que Monique pense son action au sein du centre social comme étant de « l'alpha » comme action pédagogique et sociale auprès des migrant·es mais qu'elle a bien conscience qu'au sein de cette catégorie, plusieurs profils d'apprenant·es co-existent, distinguant ainsi les apprenant·es scolarisé·es (« c'est du FLE ») de celles et ceux qui ne l'ont pas ou peu été (« du vrai alpha »).

Finalement, on peut observer une certaine contradiction entre l'utilisation des termes « alpha » et « alphabétisation » et certains choix didactiques explicités par les bénévoles. Les bénévoles utilisent le terme pour décrire leur cours, mais quand elles évoquent les contenus de leurs cours, il ne s'agit finalement pas d'« alphabétisation » :

- (12) Enquêtrice : et pour ces deux personnes là vous diriez que c'est aussi de l'alphabétisation du coup
Annie : bin peut-être pas quand même non

Certaines bénévoles utilisent le terme « alpha » ou « alphabétisation » mais utilisent les niveaux du CECRL dans leurs recherches de ressources sur internet et/ou utilisent des manuels de FLE, parfois même de niveaux A2/B1¹² :

- (13) Monique : j'avais pas mis dialogue j'avais dû mettre texte de la vie courante euh niveau euh A1 A2 quoi parce que c'est à peu près le niveau là c'est A1 A2

Toutefois, trois des six bénévoles interrogées se questionnent sur les termes « alpha » et « alphabétisation » et parfois « FLE ». Ces questionnements sont observables à travers des éléments de métalangage. Ces réflexions sur la langue elle-même jouent le rôle d'argument d'autorité à leur réflexion, à l'utilisation de ces termes plutôt que d'autres :

- (14) Monique : à ce niveau-là c'est ils sont pas analphabètes hein c'est pas de l'alphan- c'est on dit souvent alpha parce que c'est passé dans le langage comme ça mais c'est du FLE
(15) Martine : si c'est plus de l'alpha ça c'est évident maintenant euh le terme il est pas satisfaisant non plus c'est quelque chose qui est complètement anodin qui est froid qui est euh qui est pas du tout représentatif de de de de ce qu'elles font
(16) Valérie : je dis alphabétisation c'est mais c'est un mot trop rigide je trouve [...] je donne ce mot-là parce que tout le monde le connaît [...] là bah de l'alphabétisation et là les gens savent ce que je leur dis ils savent que c'est pour euh des personnes qui ne savent qui ont des problèmes euh euh pour de communication et d'é- et de lecture et d'écriture [...] mais l'alphabétisation c'est le mot le plus court pour qu'il y ait compréhension de tout le monde.

Valérie soulève dans son essai de définition (citation [16]) que la démarche concerne à la fois l'aspect relié à la communication et l'aspect relié à la lecture et à l'écriture. Martine et Valérie interviennent dans le groupe 2 dans lequel toutes les apprenantes ont été scolarisées sauf une apprenante qui a commencé à apprendre à lire et écrire il y a quelques années, à l'âge adulte, elles affirment pourtant faire de l'alpha ou alphabétisation. Ce sont également ces deux bénévoles qui proposaient des noms de groupes autour des caractéristiques des apprenantes : « salon de thé » et des « noms d'oiseaux ».

À travers ces réflexions, les bénévoles mettent en avant une connotation négative de la notion mais ne remettent pas en question son rapport à l'entrée dans l'écrit. La rigidité ou la froideur du terme sont peut-être liées à ce qu'il véhicule dans la langue, notamment à travers le passé historique de la notion, et cela ne semble pourtant pas représentatif de l'expérience qu'elles vivent avec les apprenantes :

¹² Par exemple : Borelli, N., Borelli, A. (2017). *FLE Dictées pour apprivoiser l'orthographe, la grammaire et la conjugaison françaises A2-B1*. Ellipses. Ce manuel est utilisé dans le groupe 3.

(17) Martine : il faudrait trouver une expression à la fois qui aille dans le sens des efforts qu'elles font de la bonne volonté du plaisir qu'elles y trouvent parce que tout le tout joue le plaisir que nous on y trouve

6. Conclusion : un décalage de perception

Même si les bénévoles s'interrogent sur les limites des termes « alpha » et « alphabétisation », on constate un décalage de perception ou d'évaluation du profil des apprenant·es par ces dernières.

Deux profils types d'apprenant·es se dessinent à travers les différentes façons de nommer le public. D'une part, pour décrire les apprenant·es, est sollicité le champ lexical du courage, de la volonté, de l'assiduité. Les apprenant·es se démarquent ainsi par la possession ou non de ces différentes qualités. L'implication des apprenant·es dans les activités, dans la participation orale, leur assiduité sont reliées, pour toutes les bénévoles, à la motivation et à la volonté des apprenant·es, jamais à leur degré de scolarisation ou leurs cultures éducatives. D'autre part, la description du profil et du niveau des apprenant·es se fait selon leurs capacités cognitives.

Ainsi, les apprenant·es scolarisé·es sont nommé·es « alpha » et non « FLE » ou sont situé·es dans un cadre d'« alphabétisation » par les bénévoles. On observe une focalisation sur l'écrit et notamment sur le code, particulièrement autour de l'alphabet. D'un côté, les ressources utilisées par les bénévoles sont des ressources adressées aux enfants ou pour le CP (notamment dans le groupe 1), d'un autre côté, les ressources utilisées sont des manuels de FLE dit général, mais toujours avec une focalisation sur l'écrit. Dans tous les cas, on observe un déséquilibre dans la répartition des compétences orales et écrites.

Les apprenantes peu ou pas scolarisées sont quant à elles désignées comme des personnes ayant des difficultés psychologiques ou en manque de motivation. Les bénévoles s'interrogent même au cours des entretiens sur la raison de leur venue en cours si c'est pour ne pas s'impliquer, puisque les cours dans l'association sont payants et non obligatoires. En conséquence, ces apprenantes sont mises à l'écart du reste du groupe avec une activité de copie décorrélée du reste du cours. L'oral n'est pas ou peu travaillé.

Les bénévoles de ce corpus interviennent toutes dans le même centre social. Elles se rencontrent peu (une ou deux réunions par an) et ne préparent pas leur cours en binôme. L'utilisation des termes « alpha » et « alphabétisation » pour décrire leur cours dans le centre ou leur démarche pédagogique peut être liée à la circulation des termes dans les discours de la structure (site internet, flyer, coordinatrices) mais les noms donnés aux groupes (1, 2, 3 ou soir) atténuent un peu cette circulation. L'utilisation de ces termes peut donc aussi être liée aux représentations véhiculées par la notion dans les discours publics (cf. métalangage, représentations et discours sur la motivation et le courage). Le terme « alpha » paraît ainsi, dans cette association, être une catégorie hyperonymique de la démarche pédagogique ou andragogique auprès des migrant·es, qu'ils ou elles soient scolarisé·es ou non.

Enfin, comme cela a été précisé, les bénévoles de ce corpus ne sont pas formées à la didactique des langues. En plus de l'impact des représentations véhiculées par les termes « alpha » et « alphabétisation » au sein de la structure et dans les discours publics, on peut se demander quel est l'impact de la formation à la didactique des langues dans le choix des nominations et pratiques de classe des formatrice·trices. Un corpus complémentaire avec des formatrices formées nous permettra de prendre en compte l'impact de la formation dans le choix des nominations et dans les représentations de ces dernières de ce qu'est apprendre à lire et à écrire en France. On pourra également s'interroger sur la prise en compte des cultures éducatives, notamment dans l'évaluation des publics.

Références

- ADAMI, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette.
- BARRÉ-DE-MINIAC, M., BRISSAUD, C. & RIPSAIL, M. (2004). La littéracie : constances et variations. In BRISSAUD, C., BARRE De MINIAC, C. & RISPAIL, M. (Dir.) *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p.7-18), L'Harmattan.
- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France
- DE FERRARI, M. (2008). Penser la formation linguistique des migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde*, 44, 20-48.
- GUERNIER, M.-C. (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation linguistique. *Savoirs et formation, Hors Série (HS1)*, 93-112.
- HÉBERT, M., LÉPINE, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie, *Lettrure*, 2, 88-98. https://ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf.
- HYLAND, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going?. *Journal of Pragmatics*, 113 : 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept. In n BRISSAUD, C., BARRE De MINIAC, C. & RISPAIL, M. (Dir.). *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p.21-41). L'Harmattan.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In JODELET, D. (Dir.). *Les représentations sociales* (p.45-78), Publications Universitaires de France.
- LECLERCQ, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale*, 53, 99-109. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1052>.
- MAINGUENEAU, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- PIERRE, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue Française de linguistique appliquée*, VIII(1), 127-137. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0121>.
- RISPAIL, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*. Publications de l'université de Saint-Étienne.
- SIBLOT, P. (2007). Nomination et point de vue : la composante déictique des catégorisations lexicales. In CISLARU, G., GUERIN O., MORIM, K., NEE, E., PAGNIER, T. & VENIARD, M. (Dir.) *L'acte de nommer : une dynamique entre langue et discours* (p.25-38). Presses Sorbonne Nouvelle.