

Cours d’alphabétisation en FLE

Un espace pour les publics exclus des dispositifs « classiques »

Thèse réalisée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l’Université
de Neuchâtel (Suisse), pour l’obtention du grade de docteure ès Lettres

par

Hasti Noghrechi

Sous la direction de Prof. Alain Kamber, Université de Neuchâtel

Membres du jury :

Amelia Lambelet, Professeure HEP ordinaire, HEP Vaud
Nathalie Muller Mirza, Professeure associée, Université de Genève
Isabelle Racine, Professeure ordinaire, Université de Genève

Thèse soutenue le 23 septembre 2025



IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de M. Alain Kamber, directeur de thèse, professeur titulaire, Université de Neuchâtel ; Mme Amelia Lambelet, professeure HEP, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud ; Mme Nathalie Muller Mirza, professeure associée, Université de Genève ; Mme Isabelle Racine, professeure ordinaire, Université de Genève autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Hasti Noghrechi en laissant à l'autrice la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 23 septembre 2025

La doyenne
Kristina Schulz



p.o.

À Madar Sori et Babadge qui m'ont transmis leur amour pour les langues !

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, M. Alain Kamber. Au-delà de ses compétences professionnelles, il a fait preuve de qualités humaines remarquables. Tout au long de ces années, il m'a écoutée, guidée sur la bonne voie, tout en respectant ma liberté de réflexion.

Je remercie également les membres du jury, Mmes Amélia Lambelet, Nathalie Muller-Mirza et Isabelle Racine, pour le temps et l'intérêt qu'elles ont consacrés à cette recherche. Leurs remarques constructives pendant et après le colloque de thèse m'ont aidée à approfondir et améliorer mon travail.

Je suis particulièrement reconnaissante envers les apprenants et formatrices qui ont participé à cette étude, sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour.

Un grand merci également à M. Loris Petris, directeur de l'Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel pour m'avoir offert l'opportunité de réaliser ma thèse dans cet institut et pour sa confiance, en m'attribuant des charges d'enseignement enrichissantes.

Je tiens à adresser ma reconnaissance à mes collègues de l'ILCF, et plus particulièrement à Mme Sara Cotelli Kureth, qui a joué plusieurs rôles clés durant ces années : collègue attentive et perspicace, supérieure dans un projet passionnant sur la littéracie digitale en contexte universitaire, et surtout amie précieuse dans les moments difficiles. Je remercie également Mmes Laure Anne Johnsen, Sandy Maillard et Aurélie Reusser-Elzingre pour leurs observations pertinentes, ainsi que Mme Brigitte Steiner pour son soutien et son écoute bienveillante.

À mes autres collègues, Lise-Marie Moser, Maud Dubois, Philippe Péter-Contesse et Carine Skupien Dekens, merci pour ces instants de partage et la belle ambiance au sein de l'institut.

Je remercie chaleureusement Cécile Cachelin, une amie chère, pour sa présence, nos discussions enrichissantes et son regard critique. Ma gratitude va également à Patricia Willemen et Jenny Proano Bonetti, qui ont toujours été à mes côtés.

Je tiens également à remercier les chercheuses et chercheurs rencontrés lors des journées d'études, formations doctorales et conférences. Mes échanges avec Jean-François de Pietro ont particulièrement renforcé mon intérêt pour cette recherche, tandis que Raphael Berthele et Jean-Marc Dewaele m'ont offert de précieuses pistes de réflexion méthodologique.

Un grand merci aussi à Rafael, Paul, Christophe, Félipé, Ivan, Shubham, Anjana, Claudia, Stefane et Maria, des ingénieurs à qui j'ai eu le plaisir d'enseigner et dont la compréhension et les encouragements m'ont toujours soutenue.

Enfin, je remercie mon frère, Hessam, pour ses précieux conseils, ainsi que mes parents, dont le soutien indéfectible m'a accompagnée malgré la distance qui nous sépare.

Abstract

Based on the observation that the concept of literacy in French as a foreign language lacks a clear definition _ as well as well-defined pedagogical objectives for such training _ this research examines the concrete consequences of this imprecision in the field, specifically in French-speaking Switzerland.

It is structured around four complementary areas of inquiry: first, the institutional framework and the profiles of the actors involved; second, the working conditions of the teachers; third, the reciprocal representations between teachers and learners; and finally, the content taught and the pedagogical practices actually implemented in classrooms.

The adopted approach, which could be described as *social clinicodidactics*, is close to *sociodidactics* (Rispaill & Blanchet 2014), while differing from it in certain fundamental aspects. The analysis takes place at the *meso* level, that is, it adopts an intermediate perspective between general educational policies and individual experiences, thereby providing an overview of literacy programs while remaining firmly rooted in field realities. Learners and teachers occupy a central place in this study, which also pays particular attention to the role of school and the teaching resources mobilized. The methodology is based on a mixed-methods approach combining two main tools _ interviews and questionnaires _ specifically designed for the two target groups. Twenty semi-structured interviews were conducted in the canton of Neuchâtel to collect the experiences and representations of learners and teachers. The questionnaires, developed on the basis of the preliminary interview findings, made it possible to explore in greater depth the recurring themes identified in the discourse.

This methodology makes it possible to explore in depth the dynamics at work in literacy classes in French-speaking Switzerland and to better understand the challenges faced by both learners and teachers. The data collected suggests that literacy classes are often perceived _ and sometimes even organized _ as spaces of relegation, welcoming individuals who do not find their place in “standard” French as a foreign language courses.

Keywords: Literacy, “Migrants”, Representations, Learners, Teachers.

Résumé

Partant du constat d'un manque de définition claire du concept d'alphabétisation en FLE, ainsi que de l'absence d'objectifs pédagogiques bien définis pour ce type de formation, cette recherche s'attache à examiner les conséquences concrètes de cette imprécision sur le terrain, plus précisément en Suisse romande.

Elle s'articule autour de quatre axes de questionnement complémentaires : d'abord, le cadre institutionnel et les profils des acteurs impliqués ; ensuite, les conditions d'exercice du métier de formatrice ; puis, les représentations croisées entre formatrices et apprenants ; enfin, les contenus enseignés et les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre dans les classes.

L'approche retenue, que l'on pourrait qualifier de *clinicodidactique sociale*, se rapproche de la *sociodidactique* (Rispaïl et Blanchet 2014), tout en s'en distinguant par certains aspects fondamentaux. L'analyse se situe à un niveau méso, c'est-à-dire qu'elle adopte une perspective intermédiaire entre les politiques éducatives générales et les expériences individuelles, offrant ainsi une vue d'ensemble des dispositifs d'alphabétisation tout en restant profondément ancrée dans la réalité du terrain. Les apprenants et les formatrices occupent une place centrale dans cette étude, qui accorde également une attention particulière au rôle des centres de formation ainsi qu'à celui des ressources didactiques mobilisées.

La méthodologie adoptée repose sur une approche mixte, combinant deux dispositifs principaux – des entretiens et des questionnaires – conçus spécifiquement pour les deux publics cibles. Vingt entretiens semi-directifs ont été réalisés dans le canton de Neuchâtel afin de recueillir les expériences et les représentations des apprenants et des formatrices. Les questionnaires, élaborés à partir des résultats préliminaires des entretiens, ont permis d'approfondir les thématiques récurrentes identifiées dans les discours.

Cette méthodologie permet d'explorer de manière approfondie les dynamiques à l'œuvre dans les cours d'alphabétisation en Suisse romande, et de mieux cerner les enjeux auxquels sont confrontés aussi bien les apprenants que les formatrices. L'ensemble des données recueillies laisse entrevoir que les classes d'alphabétisation sont souvent perçues – même parfois organisées – comme des espaces de relégation, accueillant des personnes qui ne trouvent pas leur place dans les dispositifs « standard » de cours de français langue étrangère.

Mots-clés : Alphabétisation, « Migrants », Représentations, Apprenants, Formatrices.

Table des matières

Introduction	1
Problématique et questions de recherche	2
Méthodologie de recherche.....	3
Structure de l'étude	3
Chapitre 1 : Éléments lexicaux	5
1.1. Désigner le public et le cadre d'enseignement : enjeux représentationnels et didactiques	5
1.1.1. Dénomination du public cible.....	6
1.1.2. Dénomination du cadre d'enseignement	18
Discussion.....	20
1.2. Lecture, écriture, littéracie et alphabétisation : définitions et enjeux	21
1.2.1. Lire et écrire	21
1.2.2. Alphabétisme, littératie et littéracie.....	22
1.2.3. Alphabétisation	26
Discussion.....	27
1.3. Les représentations : un objet d'étude au croisement des sciences sociales et de la didactique	27
1.3.1. Une notion ancienne aux usages multiples	29
1.3.2. De la philosophie à la sociologie et à la psychologie : la redéfinition durkheimienne de la représentation	30
1.3.3. Genèse des représentations sociales	31
1.3.4. Représentations sociales : entre cognition individuelle et savoir collectif.....	32
1.3.5. La structure des représentations sociales : entre stabilité et dynamique.....	34
1.3.6. Les représentations en contexte didactique : cadres, pratiques et enjeux	36
Discussion.....	39
1.4. Bilan intermédiaire	40
Chapitre 2 : Méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture	41
2.1. Méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture et de « l'écriture » chez les enfants dans leur L1	41
2.1.1. Méthodes phoniques	43
2.1.2. Méthodes sémantiques.....	49
2.1.3. Méthodes mixtes	54
Discussion.....	55
2.2. Développement de la langue écrite chez les enfants.....	55
Discussion.....	57
2.3. Méthodes d'alphabétisation aux adultes allophones	57

2.3.1. Particularité des cours d’alphabétisation.....	58
2.3.2. Méthodes d’enseignement.....	61
Discussion.....	63
2.4. Bilan intermédiaire.....	63
Chapitre 3 : Cadres théoriques et méthodologiques.....	65
3.1. Approche théorique.....	65
3.1.1. Approche <i>sociodidactique</i>	65
3.1.2. Approche <i>clinicodidactique sociale</i>	67
Discussion.....	68
3.2. Problématique et questions de recherche.....	69
3.3. Méthodologies empiriques en sciences humaines et sociales.....	70
3.3.1. Méthodes qualitatives : l’entretien et l’analyse de discours.....	71
3.3.2. Méthodes quantitatives : questionnaire fermé.....	72
3.3.3. Méthode combinée.....	75
Discussion.....	76
3.4. Méthodologie de cette recherche.....	77
3.4.1. Planification et aspects éthiques.....	77
3.4.2. Récolte des données.....	78
Discussion.....	87
3.5. Traitement des données qualitatives.....	87
3.5.1. Transcription et traduction des données.....	87
3.5.2. Procédure dans cette recherche.....	89
Discussion.....	90
3.6. Analyse des données quantitatives.....	91
Discussion.....	94
3.7. Entretiens <i>follow-up</i>	94
3.7.1. Retours sur le questionnaire des formatrices.....	95
3.7.2. Retours sur le questionnaire des apprenants.....	95
Discussion.....	97
3.8. Bilan intermédiaire.....	98
Chapitre 4. De la politique à la classe : flou institutionnel et réalités hétérogènes.....	99
4.1. Contexte suisse en matière d’enseignement/apprentissage des langues.....	99
4.1.1. Politique linguistique suisse.....	99
4.1.2. Offres de formation pour les formatrices en FLE en Suisse romande.....	103
Discussion.....	106
4.2. Profils d’apprenants.....	106

4.2.1. Genres présents dans les classes	107
4.2.2. Coexistence intergénérationnelle	108
4.2.3. Prédominance de certaines régions : l'illusion du multiculturalisme	109
4.2.4. Une même classe, des mondes scolaires à part.....	111
4.2.5. Diversité linguistique mal nommée, mal reconnue	113
4.2.6. Une expertise invisibilisée	118
Discussion.....	119
4.3. Profil des formatrices	119
4.3.1. Engagement fortement féminisé.....	121
4.3.2. Engagement de milieu ou de fin de carrière	122
4.3.3. Former sans être formée	124
4.3.4. Enseigner le français sans être « native » : un tabou encore présent	130
4.3.5. Un domaine souvent découvert sur le tas	133
4.3.6. Poids de l'expérience personnelle dans l'enseignement.....	135
Discussion.....	136
Locuteur natif et enseignement des langues	137
4.4. Bilan intermédiaire	138
Chapitre 5. Formatrices en alphabétisation du FLE : une profession encore en construction..	141
5.1. Lieux de formation et caractéristiques des dispositifs d'alphabétisation	141
5.1.1. Répartition géographique	141
5.1.2. Auto-représentation des institutions	142
5.1.3. Dispositifs de formation des formatrices interviewées	144
Discussion.....	146
5.2. Conditions de travail des formatrices.....	147
5.2.1. Des personnes aux multiples casquettes.....	147
5.2.2. Former en langue... et bien plus	152
5.2.3. Des compétences didactiques et transversales floues.....	155
5.2.4. Entre bénévolat et travail précaire	157
5.2.5. Professionnalisation du métier	161
Discussion.....	163
5.3. Raisons d'avoir choisi ce métier.....	163
5.3.1. Un métier rarement choisi par vocation	164
5.3.2. Reconversion et réorientation : des trajectoires motivées par le contexte	164
5.3.3. Des choix pragmatiques : souplesse, utilité sociale et conditions d'engagement ..	165
5.3.4. Des tendances confirmées ou nuancées par les données du questionnaire	166
Discussion.....	168

5.4. Sources de satisfaction professionnelle : entre engagement pédagogique et reconnaissance des apprenants	168
5.4.1. « Merci, professeur » : gratitude, réussites et échanges au cœur de la motivation des formatrices	170
5.4.2. « Le plus positif pour moi, c'est transmettre » : la dimension centrale du métier selon les formatrices	174
5.4.3. « C'est quand même un job qui a vraiment du sens »	176
5.4.4. Cadre et ambiance de travail.....	177
5.4.5. Intérêt pour l'objet d'enseignement	179
Discussion	180
5.5. Aspects frustrants	181
5.5.1. Obstacles à l'enseignement : entre compétences et facteurs externes	183
5.5.2. Doutes sur le sens de leur travail face à la réalité des apprenants	186
5.5.3. Défis posés par les apprenants	188
5.5.4. Cadre et conditions de travail.....	190
Discussion	192
5.6. Bilan intermédiaire	193
Chapitre 6 : Représentations des acteurs principaux en alphabétisation en FLE	195
6.1. Représentations sur les apprenants.....	195
6.1.1. Contents de venir, fatigués de partir : les émotions d'apprenants entre engagement et épuisement.....	196
6.1.2. Une bonne ambiance générale malgré des zones grises	198
6.1.3. Gentils, courageux, mais bruyants : portraits contrastés d'apprenants	200
6.1.4. « Il y aura du travail » : représentations sur les compétences et connaissances des apprenants	211
6.1.5. Compétences en français : entre absence de repères et maîtrise quasi parfaite....	222
6.1.6. Des trajectoires singulières aux catégorisations collectives	224
Discussion.....	227
6.2. Représentations sur les formatrices.....	228
6.2.1. Des émotions contrastées chez les formatrices : entre engagement, incertitude et épuisement.....	228
6.2.2. De la figure idéale à la réalité du terrain : les traits de caractère des formatrices sous tension	236
Discussion.....	242
6.3. Bilan intermédiaire	243
Chapitre 7 : Le cours d'alphabétisation : pratiques, contenus et représentations	245
7.1. Organisation des cours et journée type	245
7.1.1. Préparation des cours et définition des objectifs pédagogiques.....	245

7.1.2. Perceptions organisationnelles des apprenants.....	247
7.1.3. Journée type : entre rituels et structuration souple	249
Discussion.....	251
7.2. Une pluralité d’objets d’enseignement.....	251
7.2.1. Compétences orales.....	251
7.2.2. Activités préférées et contenus variés	253
7.2.3. Données quantitatives : tendances générales.....	254
7.2.4. Représentations des activités : entre difficulté perçue et importance accordée	255
Discussion.....	257
7.3. Méthodes d’enseignement : entre pratiques déclarées et vécus différenciés.....	257
7.3.1. Ils souhaitent une implication active	257
7.3.2. Activités en classe : entre implication et passivité	259
7.3.3. Approches déclarées par les formatrices : entre idéaux pédagogiques et pratiques réelles	262
Discussion.....	267
7.4. Moyens d’enseignement, langues et cultures : entre diversité des outils et enjeux identitaires	267
7.4.1. Supports pédagogiques : entre créativité, rejet des manuels et bricolages didactiques.....	268
7.4.2. Place de la langue première : entre outil de facilitation et source de tensions.....	271
7.4.3. Place de la culture d’origine : entre invisibilisation et reconnaissance implicite	275
Discussion.....	276
7.5. Bilan intermédiaire	277
Conclusion.....	279
Perspectives d’amélioration et pistes de recherche.....	281
Bibliographie.....	283
Annexes	327
Annexe 1 : Guide d’entretien semi-directif des formatrices.....	327
Annexe 2 : Guide d’entretien semi-directif des apprenants	329
Annexe 3 : Questionnaire des formatrices.....	331
Annexe 4 : Questionnaire des apprenants (première version).....	347
Annexe 5 : Questionnaire des apprenants (version finale).....	353

Convention ICOR (simplifiée)

Notation des pauses

(1.2) pause chronométrée en secondes et dixièmes de seconde

- . micro-pause (inférieure à 0.2)

Phénomènes segmentaux

: les deux points notent des allongements syllabiques (de manière iconique par rapport à la durée on pourra avoir :: ou :::)

- troncation d'un mot esquissé

^ note une liaison facultative réalisée

.h note l'aspiration du locuteur

.hhh note une forte aspiration

<.h
(0.7) > permet d'indiquer la longueur exacte de l'aspiration

h note l'expiration du locuteur

Prosodie

/ montée intonative

\ descente intonative

ah bon le soulignement note une emphase particulière sur une syllabe ou un mot

AHbon les CAPITALES notent un volume fort de la voix

Descriptions et commentaires

((rire)) entre parenthèses sont notés les commentaires du transcripateur, ainsi que des phénomènes non transcrits (exemple : sonnerie de téléphone)

<> délimitent le segment sur lequel porte la description entre (())

Incertitudes du transcripateur

xxx segment incompréhensible

Abréviations

app. (suivi d'un chiffre de 1 à 10) : apprenants interviewés

bén. (suivi d'un chiffre de 1 à 5) : formatrices bénévoles interviewées

prof. (suivi d'un chiffre de 1 à 5) : formatrices salariées interviewées

foll. (suivi d'un chiffre de 1 à 9) : formatrices ayant participé aux entretiens follow-up

f. (suivi d'un chiffre de 1 à 6) : formatrices ayant rédigé des remarques dans le questionnaire qui leur était destiné.

FL : formatrice en français langue étrangère

FLI : formatrice en français langue d'intégration

FALI : formatrice en alphabétisation dans le domaine de l'intégration

Introduction

Titulaire d'un Master en didactique du français langue étrangère (FLE) et forte de plusieurs années d'expérience dans l'enseignement et l'apprentissage de cette langue, je me suis retrouvée confrontée à une difficulté inattendue : je ne savais pas comment enseigner à un public allophone peu ou pas scolarisé.

Pour répondre à mes interrogations sur les modalités d'enseignement en classe d'alphabétisation, j'ai d'abord consulté des ouvrages spécialisés en didactique des langues secondes et étrangères. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, dans sa version originale (2001) et ses compléments (2018 ; 2021), ne tient pas compte de ce public spécifique. Dès les premiers niveaux, il fixe des compétences écrites (réception et compréhension)¹ pour les apprenants², une lacune que le *référentiel de niveau A1.1* (Beacco *et al.* 2005) tente de combler. Cependant, cette initiative, bien que louable, manque de précision. En effet, seule une partie de cet ouvrage est consacrée à l'alphabétisation, et, contrairement aux autres référentiels qui proposent un programme détaillé pour chaque niveau, les auteurs du référentiel A1.1 se limitent à des explications générales, parfois difficilement applicables en classe de FLE, comme discuter des genres textuels ou des « différents types d'écrits » (Beacco *et al.* 2005 : 170).

En approfondissant mes recherches académiques, j'ai constaté que le désintérêt pour les apprenants allophones en situation d'illettrisme ne se limite pas aux ouvrages de référence ; il touche également le champ universitaire. Bien que l'on observe un regain d'intérêt pour cette question ces dernières années (notamment Bruley et Cadet 2024 ; El Euch et de Serres 2022 ; Pivot *et al.* 2024), les recherches académiques demeurent peu nombreuses, notamment en Suisse romande.

Si l'apprentissage de la lecture en L1 chez les adultes peu ou pas scolarisés est largement étudié (Voir notamment Barré-De Miniac 2014 ; Barré-De Miniac *et al.* (dirs.) 2004 ; Besse *et al.* 2004 ; Cellier et Lavallée 2004 ; De Clerck 1993 ; De Keyser 1999 ; Fijalkow et Fijalkow 2010 ; Goody 1979, 1994, 2007 ; Jaffré 2010), les recherches consacrées aux adultes allophones peu ou pas scolarisés sont rares (Adami 2016 ; Adami et Leclercq (éds.) 2012 ; Beacco *et al.* 2005 ; Belloncle 2005 ; Tarone *et al.* 2009). De plus, ces recherches se concentrent principalement sur les apprenants, en mettant en lumière leurs difficultés, tout en négligeant d'autres acteurs essentiels : les formatrices³, les moyens d'enseignement ainsi que les centres de formation.

¹ Voici quelques compétences relatives aux apprenants de niveau A1 : « Je peux lire des phrases très simples », « Je peux écrire une courte carte postale simple ».

² Comme nous le verrons plus bas, le genre des apprenants n'est pas clairement marqué dans les cours d'alphabétisation. Pour ne pas donner l'impression que ce sont seulement des femmes qui participent à ces cours, j'emploie dans cette recherche le masculin général.

³ Comme nous le verrons plus bas, ce métier est particulièrement exercé par des femmes. Pour cette raison et pour faciliter la lecture, j'utiliserai la forme féminine à partir de maintenant.

Face au manque de réponses apportées par les ressources théoriques que je consultais régulièrement pour éclairer mes pratiques, j'ai décidé d'échanger avec des collègues plus expérimentées afin de mieux comprendre comment enseigner à un public dont je ne maîtrisais ni les besoins ni les spécificités. Ces discussions ont révélé un constat préoccupant : elles aussi éprouvaient des difficultés à identifier les démarches pédagogiques adaptées à ce public.

Certaines proposaient de transposer les méthodes qu'elles avaient utilisées pour enseigner la lecture à leurs propres enfants. D'autres décrivaient une classe de FLE « classique », ignorant les particularités de l'alphabétisation. Ces témoignages, tout comme mes lectures, ont mis en évidence un flou persistant quant à ce que recouvre l'enseignement de l'alphabétisation en contexte FLE.

Problématique et questions de recherche

À la lumière de ces constats, une chose apparaît clairement : l'alphabétisation en FLE est un concept mal défini, voire flou. De ce constat découle une interrogation centrale :

Quelles sont les conséquences concrètes de ce manque de clarté sur le terrain ?

Pour y répondre, quatre axes de questionnement interdépendants structurent l'ensemble de ce travail :

Axe 1 – Le contexte institutionnel et professionnel

Quel est le cadre concret de l'alphabétisation en Suisse romande ? Quels profils d'apprenants et de formatrices y trouve-t-on ? Les centres de formation partagent-ils une définition commune de l'alphabétisation ?

Axe 2 – Le métier de formatrice

Quelles sont les conditions d'exercice et les exigences liées à ce métier ? Comment les formatrices perçoivent-elles leur rôle et leurs compétences ? Pour quelles raisons ont-elles choisi ce métier ?

Axe 3 – Les représentations

Comment les apprenants eux-mêmes se représentent-ils, et comment voient-ils leurs formatrices ? Comment les formatrices perçoivent-elles les apprenants ainsi qu'elles-mêmes ?

Axe 4 – Les contenus et pratiques pédagogiques

Quels contenus sont effectivement enseignés ? Quelles méthodes sont mobilisées ? Les pratiques sont-elles adaptées aux profils des apprenants ? Comment sont-elles perçues ?

Méthodologie de recherche

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte (Creswell et Plano Clark 2007), combinant méthodes qualitatives et quantitatives. Les outils principaux sont les entretiens semi-directifs et les questionnaires. Dix entretiens ont été menés avec des apprenants et dix avec des formatrices dans le canton de Neuchâtel. Ces données qualitatives ont permis de concevoir les questionnaires diffusés en Suisse romande.

L'approche adoptée peut être qualifiée de *clinicodidactique sociale*. Elle partage certaines caractéristiques avec l'approche *sociodidactique* (Rispaïl et Blanchet 2014), tout en s'en distinguant par l'attention particulière portée au terrain, à l'écoute des acteurs et à la co-construction de sens à partir de leurs discours.

Structure de l'étude

Ce travail de recherche s'articule en sept chapitres. Le chapitre 1 propose une clarification terminologique des notions centrales : les désignations des publics et des intervenants, ainsi que les concepts de lecture, écriture, alphabétisme, littéracie et alphabétisation. Il introduit également la notion de représentations, en précisant les définitions et les implications didactiques.

Le chapitre 2 constitue un état de l'art. Il débute par un aperçu des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en L1 chez les enfants, avant d'aborder le développement de l'écrit dans les contextes plurilingues et hétérogènes. Il se conclut par une synthèse des dispositifs et méthodes existants pour les adultes allophones peu ou pas scolarisés.

Le chapitre 3 est consacré aux cadres théoriques et méthodologiques. Il présente d'abord les approches retenues (notamment la *clinicodidactique sociale*), puis les questions de recherche. Il examine les méthodes utilisées pour étudier les représentations (qualitatives, quantitatives et mixtes), explicite les choix méthodologiques opérés dans cette étude et expose les considérations éthiques.

Le chapitre 4 documente le contexte et le terrain de l'enquête. Il examine les politiques linguistiques en Suisse, les offres de formation pour les formatrices, ainsi que les profils des apprenants et des formatrices. Il distingue trois profils de formatrices (idéal, souhaité et observé) en croisant les données issues des entretiens, des questionnaires, des offres d'emploi et des référentiels officiels.

Le chapitre 5 se penche sur le métier de formatrice en alphabétisation : modalités d'engagement, conditions de travail, motivations, satisfactions et frustrations exprimées par les formatrices rencontrées.

Le chapitre 6 explore les représentations dans les cours d'alphabétisation : celles que les apprenants ont d'eux-mêmes et des formatrices, celles que les formatrices ont des

apprenants, d'elles-mêmes et de leurs collègues. Il s'attache à dégager des régularités et tensions au sein de ces représentations.

Le chapitre 7 s'intéresse à l'organisation pédagogique des cours d'alphabétisation : contenus, objets d'enseignement, méthodes et moyens pédagogiques, avec une attention particulière portée aux représentations qui y sont associées.

Cette étude s'achèvera par une conclusion qui synthétisera les principaux résultats et les enseignements tirés des analyses précédentes. En complément, elle proposera des pistes didactiques concrètes, destinées à enrichir les pratiques des formatrices et à guider les concepteurs de ce type de formations. Ces recommandations viseront à améliorer l'efficacité pédagogique, à répondre de manière plus ciblée aux besoins des apprenants et à favoriser une approche plus inclusive et adaptée dans le contexte de l'alphabétisation.

Chapitre 1 : Éléments lexicaux

Ce chapitre s'ouvrira par une réflexion terminologique sur les désignations attribuées aux personnes suivant les cours d'alphabétisation ainsi que celles qui les accompagnent dans leur apprentissage. Ensuite, il proposera une clarification des concepts fondamentaux associés à ce type de cours, en s'attardant sur des notions telles que *lire*, *écrire*, *alphabétisme*, *littéracie* et *alphabétisation*. Enfin, l'attention sera portée sur les représentations, en explorant leur origine, leur définition et leur rôle dans le processus d'apprentissage.

1.1. Désigner le public et le cadre d'enseignement : enjeux représentationnels et didactiques

Cette section vise à établir une terminologie cohérente pour désigner le public visé et le cadre d'enseignement. Elle s'appuie sur des ouvrages de référence, des annonces d'emploi et des données de terrain issues de rapports antérieurs et de cette étude.

Les ressources théoriques mobilisées relèvent de l'enseignement du français langue étrangère (EFLE) et de l'alphabétisation des adultes allophones : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et ses *volumes complémentaires* (2018 ; 2021), les *ajustements pour un public migrant adulte* (Little 2008 ; 2012), le *Référentiel et certification DILF* (Beacco et al. 2005), le *Référentiel FLI Français langue d'intégration* (Vicher et al. 2011). Pour la Suisse, le *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* (Lenz et al. 2009) ainsi que le *Référentiel de compétences pour la formation des formateurs d'adultes* (FSEA 2022) ont été étudiés.

L'analyse de plus de 80 annonces d'emploi publiées en Suisse romande⁴ entre 2019 et 2022 montre que seules deux mentionnent explicitement l'alphabétisation. Pour approfondir l'étude, les propositions concernant les formatrices en français langue étrangère (FL), en français langue d'intégration (FLI) et en alphabétisation dans le domaine de l'intégration (FALI) ont été prises en compte. Ces annonces ciblent des formatrices intervenant auprès d'adultes allophones, notamment des *migrants*, des demandeurs d'emploi, des requérants d'asile ou encore des détenus de longue durée.

Trois rapports suisses ont également éclairé le profil des formatrices de langue :

1. *Benoit Michel* (2008), pour la *Fondation pour le développement de l'éducation permanente* (FDEP), fournit des éléments sur le statut, le genre et la formation des formatrices en alphabétisation.

⁴ Les sites : jobup.ch, alice.ch, indeed. ch, ainsi que les sites des institutions spécialisées dans l'enseignement aux adultes en Suisse.

2. *Chris Parson (2014)*, pour la *Fédération suisse pour la formation continue (FSEA)*, explore les caractéristiques des formatrices bénévoles (âge, expérience, qualifications, etc.).
3. *Lisa Singh (2020)*, financée par le secrétariat *fide*, analyse l'impact du certificat « Formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration » sur leur carrière, avec une perspective nationale incluant les régions germanophones et italophones.

Enfin, dix apprenants⁵ et dix formatrices d'alphabétisation ont été interviewés dans le canton de Neuchâtel (cinq salariées⁶, cinq bénévoles⁷), ainsi que sept autres formatrices dans des entretiens follow-up⁸. Les entretiens avec les apprenants ayant été menés dans diverses langues, des éléments culturels influencent leurs désignations des personnes et du cadre d'apprentissage. Pour limiter ma subjectivité, ces éléments n'ont pas été intégrés à l'analyse.

1.1.1. Dénomination du public cible

Pour désigner le public cible des cours d'alphabétisation, toutes les ressources consultées⁹ emploient trois types d'appellations différentes : celles liées au processus d'apprentissage, celles en lien avec les connaissances des codes du langage écrit et enfin celles qui s'intéressent particulièrement au statut administratif de ces personnes.

1.1.1.1. Appellations liées au processus d'apprentissage

Plusieurs termes sont utilisés pour désigner les personnes suivant des cours d'alphabétisation. Ces appellations varient selon les contextes didactiques, institutionnels et professionnels, et révèlent des enjeux terminologiques et représentationnels importants. Les plus fréquents sont : *apprenant*, *participant*, *élève*, *étudiant*, *utilisateur* et des appellations plus neutres comme *public*, *gens* ou *personnes*.

- **Apprenant**

Ce terme est largement privilégié dans les référentiels comme *Référentiel FFA* (FSEA 2022), *Référentiel FLI* (Vicher et al. 2011), *Référentiel et certification DILF* (Beacco et al. 2005) ainsi que *Curriculum-cadre* (Lenz et al. 2009). Il désigne une personne engagée dans un processus d'apprentissage, sans connotation statutaire ni scolaire. Les rapports

⁵ Pour y référer, l'abréviation app. suivi d'un chiffre de 1 à 10 sera utilisée.

⁶ Pour y référer, l'abréviation prof. suivi d'un chiffre de 1 à 5 sera utilisée.

⁷ Pour y référer, l'abréviation bén. suivi d'un chiffre de 1 à 5 sera utilisée.

⁸ Pour y référer, l'abréviation foll. suivi d'un chiffre de 1 à 9 sera utilisée.

⁹ Il s'agit des ouvrages de référence, des annonces d'emploi, des rapports et des entretiens avec les formatrices. Les entretiens avec les apprenants étant plurilingues, il n'est pas possible de les analyser pour les parties terminologiques.

de Michel (2008), Parson (2014) et Singh (2020) emploient également ce terme de manière récurrente. Il apparaît aussi dans les entretiens avec les formatrices (bén. 2, bén. 3, prof. 1, prof. 4, prof. 5), ce qui en fait une désignation largement partagée. Il est utilisé dans certaines annonces d'emploi, en particulier celles liées au FLI.

- **Participant**

Ce mot est souvent utilisé dans certains ouvrages de référence, notamment dans le *CECRL*, où il renvoie à l'ensemble des acteurs impliqués dans une interaction, incluant les apprenants, les formatrices ou encore les évaluateurs¹⁰. Il est également présent dans le *Curriculum-cadre*, le *Référentiel FFA* et dans les rapports (Singh 2020, Michel 2008). Dans les annonces d'emploi en Suisse romande, ce terme est le plus utilisé pour désigner le public des cours d'alphabétisation. Certaines formatrices (prof. 1 notamment) l'emploient systématiquement, tandis que d'autres l'utilisent de manière occasionnelle.

- **Élève**

Sachant que le terme *élève* renvoie principalement à la scolarité obligatoire ou post-obligatoire, il est peu utilisé dans les ouvrages de référence. Il apparaît cependant dans les témoignages rapportés par Parson (2014), et est largement mobilisé par les formatrices interviewées : toutes sauf prof. 1 et prof. 2 l'utilisent au moins une fois. Cette appellation peut coexister avec d'autres dans le même discours, souvent sans distinction explicite, révélant une certaine hésitation ou confusion terminologique. Par exemple :

« ce qui est le côté frustrant ces ces les apprenants les élèves qu'on (1.9) qu'on qu'on n'arrive pas à garder » (bén. 2).

« j'ai dit là si vous prenez mes élèves voilà enfin mes élèves mes apprenants MES MES apprenants que vous les (.) évaluez (0.7) comme ça j'ai dit non chui pas d'accord quoi (.) » (bén. 3).

« parce qu'on différencie les élèves qui sont envoyés par le chômage et puis les élèves enfin les apprenants qui ont été envoyés par le cosm qui sont allés (.) les réfugiés .h » (prof. 5).

Mais cette variation peut aussi marquer une distinction :

« les élèves que t'as eus en alpha (0.4) hum:::: (2.5) parce que c'est moins aussi des:::: (0.8) sont moins les apprenants lambdas (.) qui ont un profil (.) qui est plus ... qui se ressemble (.) » (prof. 5).

Selon prof. 5, les personnes qui suivent des cours d'alphabétisation sont des *élèves*, tandis que celles qui suivent d'autres cours sont des *apprenantes*.

¹⁰ Par exemple : « Les aspects de la compréhension orale inclus dans la réception sont des façons différentes d'écouter à sens unique ; en est exclu Comprendre un interlocuteur (en tant que participant d'une interaction) qui est de l'ordre de l'interaction » (Conseil de l'Europe 2018 : 58).

- **Étudiant**

S'appliquant principalement à des personnes inscrites dans l'enseignement supérieur, le terme étudiant est rarement employé dans les ressources consultées. Il apparaît toutefois dans certaines annonces d'emploi FL ou FLI (à côté des termes comme *expatriés* ou *clients*), et dans les discours de quelques formatrices, comme prof. 3. Son usage reste marginal dans le champ de l'alphabétisation.

- **Utilisateur**

Le CECRL ainsi que ses volumes complémentaires emploient cette nomination, souvent associée à *apprenant*, dans une perspective fonctionnelle de la langue. En dehors de cette ressource, ce terme est peu repris dans les autres référentiels ou discours analysés.

- **Appellations neutres : public, gens, personnes**

Des désignations plus générales sont aussi utilisées, en particulier dans l'ouvrage de Beacco *et al.* (2005), qui emploient *public cible*, *public*, *gens*, *personnes*. Prof. 2 adopte aussi ce type d'appellations dans ses entretiens, exprimant une volonté de neutralité et de non-hiérarchisation.

Malgré cette diversité d'appellations, le terme apprenant s'impose comme le plus fréquent et le plus consensuel, tant dans les documents institutionnels que dans les usages professionnels. Il est également celui qui reflète le mieux une posture pédagogique non stigmatisante. C'est pourquoi il est retenu dans le cadre de cette recherche.

1.1.1.2. Appellations liées aux connaissances des codes écrits

Les appellations utilisées pour désigner les adultes ayant peu ou pas de compétences en lecture et en écriture varient considérablement. Des termes comme *préalphabétisé* ou *non alphabétisé* mettent l'accent sur le rapport de l'individu au discours écrit, tandis que des appellations comme *analphabète* ou *illettré* renvoient davantage à son degré de maîtrise de ce discours. Loin d'être neutres, ces dénominations reflètent également les représentations que leurs auteurs se font de ces personnes.

Appellations selon le rapport à l'écrit

Deux profils d'apprenants se dégagent selon leur rapport initial à l'écrit : les *préalphabétisés* et les *non alphabétisés*. Les premiers, souvent issus de cultures orales, peuvent ne pas comprendre que l'écrit est porteur de sens, ni reconnaître l'importance de la lecture et de l'écriture dans la société (Centre de niveau de compétences

linguistiques canadiennes [CNCLC] 2017 : 11). Pour ces apprenants, l'enseignement de l'écrit implique un travail préalable de sensibilisation aux fonctions du langage écrit (Pinchart 2014). Les seconds connaissent la valeur sociale de l'écrit mais n'en maîtrisent pas suffisamment les codes pour fonctionner de manière autonome dans une société lettrée. Aucune des ressources consultées ne fait référence à la première catégorie d'apprenants ; cependant elles mentionnent toutes régulièrement d'une manière implicite ou explicite la deuxième catégorie, ce qui rend donc nécessaire d'approfondir ce sujet.

Appellations selon le degré de maîtrise du langage écrit

Dans les entretiens avec les formatrices, les termes *analphabète* et *illettré* sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués – sans qu'une ligne claire n'émerge. Cette confusion reflète les limites de la langue française qui souffre du manque d'une terminologie tenant compte de la complexité de cet état de fait qu'est l'incapacité de lire, écrire et comprendre les discours écrits (Adami 2016 ; Jaffré *et al.* 1993 ; Morais et Kolinsky 2002).

De plus, le manque d'un adjectif positif pour désigner une personne capable de lire et écrire pose un autre problème terminologique en français (voir notamment Fijalkow et Vogler 2000 ; Barré-De Miniac 2003). Plus récemment, les termes *alphabète* ou *lettré* sont employés pour combler cette lacune ; cependant le nombre des personnes qui les emploient reste faible et ces termes ne font l'unanimité ni dans la communauté scientifique ni chez les autres acteurs du domaine de l'enseignement/apprentissage du langage écrit chez les adultes.

Sachant qu'en français il existe deux radicaux — *lettre* et *alphabet* — pour désigner le même concept, la possibilité d'avoir des quasi-synonymes dans cette langue est considérable, ce qui laisse le champ libre à l'interprétation. La littérature scientifique francophone emploie principalement deux termes, *analphabète* et *illettré*, pour faire référence aux personnes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni comprendre les discours écrits. Si ces deux termes sont souvent employés comme synonymes dans la littérature ou les ouvrages de référence (Barré-De Miniac 2003 ; Schautz 2005), ils ont cependant des définitions différentes.

- **Analphabet**

Le terme *analphabète* est fréquent dans les centres de formation, les ouvrages de référence et les discours de certaines formatrices¹¹, comme prof. 3 qui l'emploie même comme formule d'appellation sous une forme ironique (« mon cher analphabet »).

¹¹ « J'avais trois analphabètes à ce moment-là » (bén. 2).

« les illettrés on sait pas toujours où les mettre °dans quel groupe de niveau/° (1.5) » (bén. 4).

En France, *analphabète* a longtemps été utilisé pour désigner les populations immigrées, notamment nord-africaines ou subsahariennes, peu ou pas scolarisées dans leur langue première (UNESCO 2006 ; Barré-De Miniac 2003). Dans de rares cas, ce terme pouvait également désigner le manque de compétences dans le discours écrit chez « les Français originaires de régions ayant leur propre langue, comme le Pays basque, la Catalogne et la Bretagne » (UNESCO 2006 : 156). Sa signification initiale, marquée par une dimension ethnolinguistique, a contribué à son rejet par certains acteurs militants.

Aujourd'hui, les chercheurs s'accordent pour considérer l'analphabétisme comme un degré zéro de maîtrise de l'écrit : la personne ne connaît ni les lettres, ni les chiffres, ni les mécanismes de base de lecture ou d'écriture¹² (Fijalkow et Fijalkow 2010 : 33)¹³.

- **Illettré**

Le terme *illettré* est souvent utilisé en alternance avec *analphabète*, bien qu'il recouvre une réalité différente. Il est apparu dans les années 1970-1980, notamment sous l'impulsion du mouvement ATD Quart Monde, pour désigner les personnes francophones n'ayant pas acquis une maîtrise fonctionnelle de l'écrit. Dans son rapport moral en 1979, cette association argumente le choix de ce nouveau mot :

Le Mouvement (ATD Quart Monde) a choisi d'utiliser le terme illettrisme, celui d'analphabétisme ayant une connotation très **péjorative** pour les adultes du Quart Monde. Par ailleurs, le terme alphabétisation a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec des **travailleurs immigrés**¹⁴. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme. (Mouvement ATD Quart Monde, Rapport moral 1979 ; cité dans Fijalkow et Vogler 2000 : 44)

Comme on peut le voir, cette association militante considère que le terme *analphabétisme* a des connotations très négatives et qu'en plus, il ne représente pas le phénomène actuel, étant donné qu'il renvoie souvent aux *travailleurs migrants*. En ce sens, les activistes de cette association vont plus loin pour ne pas heurter la sensibilité d'une partie de la population c'est-à-dire les Français qui ne savent pas lire et écrire.

Pour les militants il s'agit de ne pas stigmatiser la partie de la population en la distinguant **des analphabètes, des immigrés, des populations en situation d'infériorisation**¹⁵ : les

¹² « [L']analphabétisme est le fait de ne pas connaître le sens des lettres de l'alphabet, ni celui des signes représentant les nombres.

[. . .] Ce sont des adultes et des jeunes proches de l'âge adulte qui ne savent donc pas du tout lire et écrire, ni calculer en employant les nombres écrits » (Girod 1997 : 4).

¹³ Il existe bien entendu d'autres définitions pour le terme *analphabète*. En guise d'exemple, je mentionnerai celle de Morais et Kolinsky (2002 : 193-194), pour qui ce terme fait référence aux individus qui ne savent ni lire ni écrire une langue alphabétique ; selon eux, « on peut être lettré, et même hautement cultivé, sans être alphabétisé. En effet, il y a dans le monde beaucoup de lettrés analphabètes, et il faudrait, d'un point de vue scientifique, extirper de nos concepts l'influence de toute approche qui met l'alphabet au centre du monde lettré et littéraire ».

¹⁴ Je souligne.

¹⁵ Je souligne.

militants parlent d'ailleurs plutôt de populations en situation d'illettrisme que d'illettrés. (Barré-De Miniac 2003 : 113)

Néanmoins, ce terme doit sa popularité dans le milieu politique à l'apparition du rapport du Premier ministre en 1984, intitulé *Des illettrés en France*, sous la plume de Véronique Espérandieu, Antoine Lion et Jean Pierre Bénichou.

La notion d'illettrisme est plus difficile à cerner que celle d'analphabétisme, car il s'agit d'un « savoir procédural » qui n'est pas absolu : il ne s'agit pas simplement de ne pas savoir lire ou écrire, mais plutôt d'un continuum où l'on maîtrise ces compétences à des degrés divers (Fijalkow et Fijalkow 2010 : 34). Sachant que le manque de maîtrise de la langue écrite n'est pas une caractéristique définitive d'un individu, l'expression « personne en situation d'illettrisme » (Fijalkow et Fijalkow 2010 : 36) est proposée pour désigner des personnes qui ne possèdent pas, au moment où on en parle, les compétences nécessaires de la langue écrite ; elle montre la temporalité de cette situation et diminue l'aspect dévalorisant du terme *illettré*.

Analyse lexicale des connotations

L'analyse de corpus de presse permet d'évaluer les représentations collectives associées à ces termes. À cette fin, les cooccurrences significatives des lemmes *analphabète*, *illettré*, *analphabétisme* et *illettrisme* ont été examinées dans deux corpus : *Les Voisins de Le Monde* (VdLM)¹⁶, qui regroupe les articles publiés dans le quotidien *Le Monde* entre 1991 et 2000, et *Corpus français Leipzig* (CFL)¹⁷, composé de textes issus du web.

Dans les deux corpus étudiés, *analphabète* est associé à des termes globalement neutres comme *adulte*, *paysan*, *mère* ou *population*. Le mot *illettré* est également cooccurent de termes comme *femme*, *personne* ou *population*. Ces mots ne sont donc pas intrinsèquement péjoratifs.

Cependant, les mots *analphabétisme* et *illettrisme* apparaissent fréquemment dans des contextes de lutte, associés à des cooccurents tels que *lutte*, *taux*, *problème*, *combattre*, etc. Ce constat confirme la remarque de Barré-De Miniac (2003), pour qui le terme *illettrisme* est fortement politisé et médiatisé, voire utilisé comme un outil de propagande par certains partis. Il est ainsi souvent présenté comme un « problème à résoudre » dans les discours et slogans politiques.

Dans CFL, on observe également des cooccurrences liées à la criminalité et à la violence, telles que : *délinquant*, *drogue*, *avoué*, *conflits*, *violence*, *corruption*, *tueur*, *criminalité*, *carcérale*, *martelé*, *brutaux*, *rustre*, etc. D'autres termes renvoient à des situations de précarité : *misère*, *miséreux*, *pauvre*, *pauvreté*, *chômage*, *prostitution*, *soumise*, *clandestin*, etc. Ces cooccurrences confortent l'hypothèse d'une stigmatisation

¹⁶ <http://redac.univ-tlse2.fr/voisinsdelemonde/>

¹⁷ https://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012

renforcée dans l'espace public, où l'illettrisme est implicitement associé à la pauvreté et à la dangerosité sociale (Chartier et Hébrard 1992).

D'autres termes apparaissent également en lien avec des troubles, comme *alcoolisme*, ou encore *handicap*, ce dernier rappelant l'article polémique d'Alain Bentolila (1997), intitulé *L'illettrisme, autisme social*, dans lequel il considérait l'illettrisme comme un handicap social paralysant pour la société. Cet article avait vivement fait réagir les acteurs du champ éducatif de son époque.

Enfin, le mot *analphabète* apparaît aussi en cooccurrence avec des termes comme *immigration* et *clandestin*, révélant ainsi son ancrage persistant dans les représentations publiques des populations migrantes.

Cette brève analyse montre que, dans les médias et les discours publics, les termes appartenant au champ lexical de l'*illettrisme* et de l'*analphabétisme* sont fortement connotés ; de plus ils n'apportent rien de pertinent d'un point de vue didactique. C'est pourquoi, sauf en cas de citation directe, je fais le choix de ne pas les employer.

- **Appellations alternatives**

Face aux limites des termes classiques, certains chercheurs proposent des appellations alternatives. En sciences de l'éducation, les enfants débutant l'apprentissage de l'écrit sont appelés *apprentis lecteurs-scripteurs*. Balslev (2000) préconise d'appliquer ce terme aux adultes en situation d'apprentissage. Même si ce terme semble plus adapté et surtout plus neutre que ceux fréquemment employés dans la littérature, le fait qu'il rappelle en premier lieu les enfants m'empêche de l'utiliser pour désigner le public cible de ce travail. Balas (2007 ; 2010) l'a adapté sous la forme *apprenant lecteur-scripteur*, jugée plus neutre pour un public composé d'adultes.

L'appellation *apprenant lecteur-scripteur* a l'avantage d'éviter les connotations négatives associées à *analphabète* et *illettré*, tout en insistant sur le processus en cours. Elle est encore peu répandue. Cependant, ce terme est adopté ici, car il permet de désigner un public adulte engagé dans un processus d'alphabétisation, sans jugement de valeur ni assignation identitaire.

.1.1.3. Appellations liées au statut administratif du public cible

Les termes utilisés pour désigner le public des cours d'alphabétisation font aussi parfois référence au statut administratif des personnes. Le plus répandu dans les ressources consultées et les discours professionnels est le mot *migrant*.

Migrant

Ce mot est omniprésent dans les documents de référence européens¹⁸ ; à titre d'exemple, le *Référentiel FLI* l'emploie de manière récurrente. Ses auteurs distinguent ce public des autres apprenants allophones présents sur le territoire français, en soulignant que la notion d'« immersion » est trop générale. Elle englobe selon eux l'ensemble des apprenants allophones, sans distinction, et ne permet pas de désigner de manière suffisamment précise le public cible des cours d'alphabétisation.

Le terme d'*immersion*, enfin, aurait pu convenir, puisqu'il correspond de fait à la situation linguistique des **migrants**¹⁹, mais il correspond également à celle des **étudiants étrangers** de passage ou des **expatriés**, qui n'ont absolument pas le même projet migratoire. (Vicher *et al.* 2011 : 19)

Dans cet extrait, nous remarquons clairement que les auteurs distinguent trois types de personnes allophones en France : des *migrants*, des *étudiants étrangers* et des *expatriés*. Le constat est pareil dans le *Curriculum-cadre* et le *référentiel du niveau A1.1*, tous les rapports consultés ainsi que les recherches académiques dans le domaine de l'alphabétisation²⁰.

La majorité des formatrices interviewées (sauf Bén. 3 et prof. 3) utilisent également ce terme pour désigner leur public cible. Prof. 1 l'emploie pour présenter les apprenants de sa classe et précise plus tard qu'il s'agit plutôt de « migrants érythréens (0.4) ». Prof. 2, qui travaille dans deux centres de formation différents, distingue les apprenants du premier

¹⁸ En guise d'exemple, quelques ouvrages du Conseil de l'Europe, qui contiennent le terme « migrant » dans leur titre : 2008 : « Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants » (Adami 2008) ; « Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. Documents d'orientation élaborés en vue du Séminaire L'intégration linguistique des migrants adultes » (Beacco 2008) ; « Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes » (Krumm et Plutza 2008) ; « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes » (Little 2008) ; « Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration - Enjeux et options pour les apprenants adultes » (Plutzer et Ritter 2008) ; « L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes » (Rossner 2008) ; « Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mise en œuvre » (Beacco 2010) ; « L'intégration linguistique des migrants adultes : Démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques. Conférence intergouvernementale » (Little 2010) ; « La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les États membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête » (Extramiana et Van Avermaet 2011) ; « L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) » (Little 2012) ; « L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques » (Beacco *et al.* 2014) ; « L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre » (Conseil de l'Europe 2014) ; Guide de référence sur l'alphabétisation et l'apprentissage d'une seconde langue pour l'intégration linguistique des migrants adultes (LASLIAM) (Minuz 2022).

¹⁹ Je souligne.

²⁰ Voici quelques exemples : *l'acculturation linguistique des migrants : Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation* (Adami 2010), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (Mangiante 2011), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (Adami et Leclercq 2012), *Enseigner le français aux adultes migrants* (Adami 2020).

centre et ceux du deuxième en disant : « mais c'est vraiment pas plus des migrants comme (0.7) comme on en a à la XXX [nom du deuxième centre de formation] (0.7) ». Prof. 5 partage exactement le même avis et continue : « voilà c'est ce type vraiment de (0.6) de migrants (0.8) .h donc ça c'est une (0.7) une caractéristique effectivement (.) de ce public-là (2.4) et (2.5) et puis c'est presque ils ont presque toujours (0.5) un autre alphabet (1.0) ».

Prof. 5 présente son métier de la façon suivante : « je travaille avec le public (0.9) ah ah (0.6) migrants public allophones (0.6) », exactement comme Bén. 5 : « j'en ai fait des ateliers d'écriture avec des femmes (.) migrantes ». Prof. 1 intitule ses cours « les cours des migrants alphabétisation (0.6) ».

Pour justifier son expérience de travail avec le public cible de sa classe, prof. 4 utilise le même raisonnement que les formatrices précitées et explique : « donc ça fait plus que dix ans que je travaille dans le milieu de la migration (0.7) », et continue : « j'aime travailler avec les migrants depuis toujours ».

Bén. 2 indique avoir auparavant enseigné avec un manuel qui n'était pas très adapté à son public cible pour prouver d'avoir fait le bon choix, expliquant que « et pourtant, c'était une méthode de langue spéciale migrants ».

Enfin, selon les centres de formation, la majorité des participants aux cours d'alphabétisation et une partie de ceux qui suivent les cours FLI sont effectivement des migrants.

L'omniprésence de ce terme demande de l'étudier plus en détail. Que signifie le terme *migrant* ? De qui parle-t-on concrètement quand on utilise ce terme ? Sachant qu'une grande partie de cette recherche est basée sur les représentations, il est légitime de se demander quelles sont les représentations de ce terme.

Représentations du terme migrant

Bien que le terme *migrant* soit défini par les organisations internationales comme un mot générique désignant toute personne ayant quitté son lieu d'origine²¹, son usage réel

²¹ Voir notamment Berchoud (2007) ; Le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) ; L'Organisation internationale pour les migrations (OMI)²¹ ; (Service d'information et de documentation sur le droit d'asile 2017).

s'avère beaucoup plus complexe. Une simple recherche sur Google Images avec le mot-clé *migrant* révèle une représentation fortement marquée par la vulnérabilité.

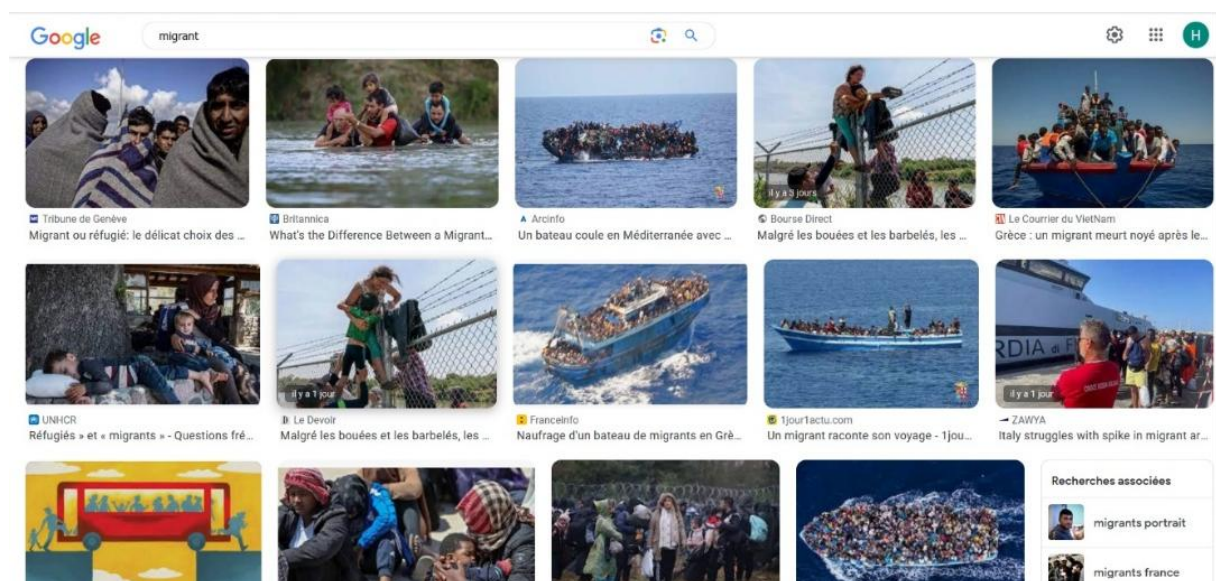


Image 1 : Capture d'écran pour la recherche du mot-clé « migrant » dans Google²²

Les résultats visuels montrent essentiellement des personnes en situation de détresse ou de précarité, en rupture, ou massées à des frontières. Ces images confirment ce que le glossaire de l'OIM identifie comme *migrants en situation de vulnérabilité*. Les titres de presse consultés reflètent également cette représentation.

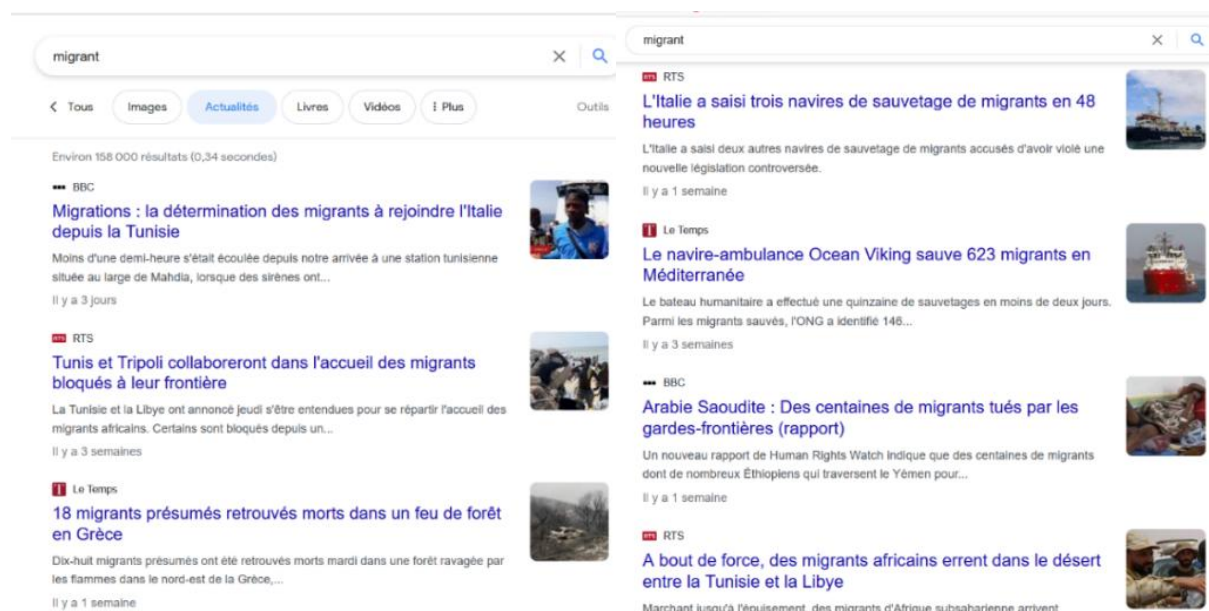


Image 2 : Les titres associés à la recherche du mot-clé « migrant » dans Google²³

²² Consultée le 31.08.2023.

²³ Consulté le 31.08.2023.

Les migrants y sont presque toujours associés à des flux, à des drames humains ou à des enjeux de sécurité.

Une analyse lexicale menée dans deux corpus écrits (CFL et Emolex²⁴) montre une surexposition de l'origine ethnique ou géographique : dans 26 % des cas, le mot *migrant* est accompagné de termes tels qu'*afghan(e)*, *africain(e)*, *érythréen(ne)*, *arabe*, *subsaharien(ne)*, *mexicain(e)*, etc. L'emploi fréquent de noms collectifs (*centaine*, *population*, *groupe*, *peuple*) renforce l'image d'un ensemble indistinct, où l'individualité disparaît.

De nombreuses cooccurrences portent sur le passage ou la présence en territoire d'accueil, avec des mots neutres (*accueil*, *séjour*, *intégration*), mais aussi des termes négativement connotés tels qu'*interpellé*, *expulsé*, *bloqué*, *débarqué*. Ces constats rejoignent l'analyse de Galloro (2021 : 14), selon laquelle les termes de la famille (*é/im*)*migrer* évoquent particulièrement le regard posé sur ces personnes par les sociétés d'accueil²⁵. Comme le résume Berchoud (2007 : 40), le qualificatif *migrant* est rarement attribué à des personnes valorisées sur le plan professionnel ou économique : « quand un informaticien pakistanais ou émirati est recruté, on parle d'un informaticien, non d'un immigrant ».

En Suisse, certaines campagnes électorales en ont fait un usage ouvertement stigmatisant, liant le terme *migrant* à la criminalité ou à la menace. Des affiches ou journaux politiques décrivent l'immigration comme un danger, allant jusqu'à hiérarchiser les étrangers entre « bons » et « mauvais », sans jamais définir ce qui ferait la légitimité des uns ou des autres. En voici quelques exemples :

Un nombre disproportionné de criminels vient en Suisse

**71,4% des personnes
incarcérées en Suisse
sont des étrangers. En
Europe: 15,9%**

La proportion d'étrangers dans les prisons de Suisse s'élève à 71,4% alors qu'elle est de 15,9% en Europe, selon d'InfoSuisse-SPACE 1, publiée récemment et réalisée sur mandat du Conseil de l'Europe par d' Marcello Aebi et Mélanie M. Tizio de l'Université de Lausanne. Source: Swissinfo.ch

Un homme se retrouve (de mardi au dimanche) en cage jusqu'à 20 ans de prison

**Baran T. (53) brise le
crâne de sa fille (4) à
plusieurs reprises**

**Parcours de l'asile typique
Qui ne veut plus de tels
criminels vote UDC!**

**En un mot:
Ce ne sont
pas les bons
qui viennent**

**Attaques en gare de Zurich
Un Érythréen (26) en
prison préventive pour
tentative de meurtre**

Dimanche soir, un homme agresse deux femmes en gare de Zurich. Alors que l'une d'entre elles gît déjà immobile, il continue à lui donner des coups de pied. Le ministère public mène une enquête pour tentative de meurtre.



Image 3 : Affiche et journal d'un parti politique contre la migration²⁶

²⁴<http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/emoBase/index.php?errorAccess&page=/emoConc/index.php>

²⁵ « Les locutions autour de '(é-im)migrer' et leurs déclinaisons dessinent les contours d'une image certes des individus qui se déplacent dans l'espace, mais surtout de la manière dont ils sont perçus par ceux qui les voient arriver » Galloro (2021 : 14).

²⁶ <https://www.udc-valais.ch/wp-content/uploads/sites/36/UDC-Edition-speciale-Valais.pdf>

<https://www.udc.ch/wp-content/uploads/sites/2/230728-Positionspapier-Auslander-in-der-Schweiz-final-f-1.pdf>

L'indignation face à l'arrivée des *migrants* ne se limite pas à la Suisse ; on observe également des tensions dans d'autres régions du monde, comme en France, comme le montre cette citation de Galloro (2021 : 23- 24) :

Dès le début des grands flux d'immigration en France à la fin du XIX^e siècle, des voix se sont élevées, dans la presse et la littérature grand public, pour dénoncer l'arrivée massive d'immigrants italiens présentés comme des 'envahisseurs' (Bertrand, 1907), mais aussi l'invasion des noirs et des Asiatiques.

Catégoriser les migrants en « bons » et « mauvais » est courant dans tous les pays qui « accueillent » ces personnes. Ce classement dépend bien évidemment de la situation économique ou politique du pays d'accueil (Galloro 2021), mais aussi des personnes qui arrivent, leur provenance, la situation politique ou économique de leur pays, etc. (Lavoine 1992).

Problèmes posés par l'usage du terme « migrant »

Malgré son apparente neutralité administrative, le terme *migrant* pose plusieurs problèmes majeurs lorsqu'il est utilisé dans les discours éducatifs et didactiques. Le premier concerne la réduction identitaire qu'il opère : désigner une personne uniquement par son statut migratoire revient à l'enfermer dans un fragment de son histoire, celui du déplacement, en négligeant son parcours antérieur, ses compétences, sa langue, sa culture, et ses aspirations.

Le terme induit aussi une confusion entre des enjeux didactiques et des enjeux politiques ou institutionnels. On assigne au mot *migrant* des fonctions qui relèvent de la gestion des flux migratoires, du droit d'asile, ou de l'intégration socio-économique, alors même que la tâche de l'enseignant est centrée sur l'acquisition des compétences langagières. Cela éloigne la réflexion des véritables enjeux didactiques.

Enjeux didactiques liés à la catégorisation

L'usage du terme *migrant* dans les dispositifs de formation linguistique – *cours de français pour migrants, alphabétisation des migrants*, etc. – pose des défis importants pour la didactique des langues. D'un point de vue pédagogique, il efface la diversité des trajectoires et des profils. Il fige les individus dans une catégorie sociale qui ne dit rien de leur rapport au français, de leurs compétences linguistiques ou de leur rapport à l'écrit.

En outre, cette catégorie mêle sans distinction des personnes francophones et des allophones, alors que l'alphabétisation en L1 n'a rien de commun avec l'alphabétisation en langue seconde.

Cette simplification est d'autant plus problématique qu'elle homogénéise un public profondément hétérogène : certaines personnes n'ont jamais été scolarisées, d'autres ont étudié plusieurs années, voire obtenu des diplômes de l'enseignement supérieur.

Pourtant, le mot *migrant* tend à les réunir sous une même étiquette, qui masque leurs spécificités et leurs besoins.

L'approche contemporaine de la didactique des langues, centrée sur l'apprenant, ses compétences, son parcours et ses besoins, est incompatible avec une catégorisation aussi vaste et floue que *migrant*. D'un point de vue éthique, cette catégorisation perpétue des stéréotypes et des rapports de domination. D'un point de vue didactique, elle nuit à la cohérence des parcours d'apprentissage, à la clarté des objectifs pédagogiques, et à l'efficacité des pratiques de formation.

Comme l'a souligné une formatrice interviewée, cette logique produit des classes très hétérogènes, mal adaptées aux compétences réelles des apprenants : « on met tout le monde chez les migrants » (prof. 1). Ce regroupement artificiel rend difficile une pédagogie différenciée et empêche d'élaborer des parcours adaptés. Une approche plus pertinente consisterait à distinguer les publics selon des critères linguistiques (langue première, niveau de scolarisation) plutôt que selon un statut migratoire qui peut être temporaire, flou, ou mal défini.

Le terme migrant, bien qu'installé dans les pratiques institutionnelles et didactiques, est porteur de représentations problématiques et d'effets pédagogiques contre-productifs. Il homogénéise un public hétérogène, confond des réalités administratives et des besoins d'apprentissage, et charrie des connotations stigmatisantes. Dans cette recherche, il est donc volontairement écarté au profit de désignations plus précises, fondées sur les compétences effectives des personnes, comme adultes allophones peu ou pas scolarisés.

1.1.2. Dénomination du cadre d'enseignement

Adami et André déclarent qu'en France, les personnes chargées de la formation en français pour adultes ne portent ni le titre d'enseignants ni celui de professeurs, mais celui de *formateurs de français*, « un titre officiellement reconnu par les conventions collectives » (2012 : 280). Cette observation soulève quelques questions : cette distinction est-elle ancrée dans la pratique des différents acteurs impliqués dans l'enseignement des langues en Suisse romande ? Existe-t-il un consensus sur l'appellation des personnes chargées d'enseigner le français langue étrangère, ou observe-t-on au contraire une diversité terminologique ? Si tel est le cas, quelles sont ces appellations, et quelles représentations véhiculent-elles ?

Les référentiels consultés rejettent cette idée de l'uniformité terminologique. Si les ouvrages franco-français comme les référentiels A1.1 (Beacco *et al.* 2005) et FLI (Vicher *et al.* 2011) semblent valider l'hypothèse d'Adami et André (2012) en utilisant

régulièrement le terme *formateur* pour désigner ce métier, les ouvrages suisses comme le *Curriculum-cadre* (Lenz et al. 2009) ainsi que le *Référentiel FFA* (FSEA 2022) privilégient le terme *enseignant*. Le *CECRL* mobilise à la fois *enseignant* et *professeur*, réservant *formateur* pour désigner les personnes formant ces professionnels.

L'analyse de plus de 80 annonces d'emploi en Suisse romande confirme cette absence de consensus. Les termes les plus fréquemment utilisés sont : *formateur* (36 %), *enseignant* (35 %), *professeur* (5 %), *prof* (3 %), *animateur* (2 %), et *chargé de formation* (2 %). Dans 5 % des cas, aucune appellation n'est précisée. Par ailleurs, certaines institutions publient leurs offres dans une autre langue, avec des dénominations telles que *Language Teacher* ou *Sprachlehrer(in)*, et 3 % des annonces combinent plusieurs titres pour un même poste, montrant encore davantage l'hétérogénéité terminologique du domaine. Cette diversité sémantique reflète les contours flous du champ professionnel, encore peu stabilisé. En ce qui concerne les acronymes utilisés, FLE et FLI (français langue d'intégration) sont les plus répandus dans les offres d'emploi. Il convient de rappeler que le terme FLI est apparu officiellement en 2011 pour désigner l'enseignement du français aux *migrants*, considérés comme insuffisamment pris en compte par les catégories FLE ou FLS (français langue seconde), souvent jugées inadaptées à leurs besoins spécifiques (voir notamment Adami 2005, 2009, 2010, 2012 ; Adami et André 2012 ; Adami et Leclercq 2012 ; Cuq 1991 ; Vicher et al. 2011)²⁷.

Les entretiens menés avec les formatrices révèlent également cette diversité terminologique. La majorité d'entre elles utilise spontanément le mot *formateur*, parfois précisé par *d'adultes*. Celles qui ont suivi une formation pédagogique en HEP (prof. 1, bén. 5) distinguent clairement les termes selon les contextes d'enseignement : *enseignant* pour la scolarité obligatoire, *formateur* pour la formation des adultes. D'autres participantes, comme bén. 3, utilisent alternativement les termes *professeur* et *formateur* pour refléter leurs parcours de formation distincts. Le terme *professeur* est aussi évoqué avec distance, voire ironie, lorsqu'il est attribué par les apprenants : « ils m'appellent le professeur, j'ai dit du calme » (bén. 1). Le mot *prof* est mentionné pour désigner d'autres collègues, mais jamais comme auto-appellation.

Analyse lexicale des connotations

Une vérification menée au moyen de quatre corpus confirme ces tendances : Lextutor (textes journalistiques)²⁸, Scientext (textes scientifiques variés)²⁹, OFROM (français oral

²⁷ L'acronyme FLI (ou FL2I, *français langue d'insertion et d'intégration* ; Adami et André, 2012) paraît problématique, car son usage institutionnel tend à catégoriser les publics selon leur statut migratoire plutôt qu'en fonction de leurs besoins réels, au risque de freiner une pédagogie différenciée et inclusive. C'est pourquoi je ne l'utilise pas dans cette recherche.

²⁸ <https://www.lexutor.ca/conc/fr/>

²⁹ <http://scientext.msh-alpes.fr/>

en Suisse romande)³⁰ et Corpus français Leipzig (CFL) (textes web). Cela permet de mieux comprendre les connotations associées à chaque lemme.

Le terme *enseignant* est généralement associé à des contextes éducatifs formels. Lorsqu'il est employé au masculin, il renvoie majoritairement à l'enseignement supérieur, tandis que son usage au féminin évoque plus souvent les niveaux primaire et secondaire.

Le mot *formateur*, quant à lui, apparaît fréquemment en cooccurrence avec des termes tels que *adultes*, *formation* ou *école*. Il désigne une posture professionnelle inscrite dans un cadre pédagogique orienté vers la formation continue et l'acquisition de compétences pratiques, en dehors du système scolaire classique.

Le terme *professeur* est lui aussi lié aux milieux universitaire et scolaire, mais avec une distinction genrée notable : le masculin est plus courant dans les universités, alors que l'usage du féminin est répandu dans les établissements scolaires.

Enfin, l'usage du mot *prof*, plus familier, est couramment rattaché à l'enseignement secondaire (collège, lycée) ainsi qu'à divers types de cours (français, sport, musique, etc.). Ce terme est souvent chargé d'une connotation subjective, qu'elle soit positive (*bon*, *sympa*) ou négative (*strict*, *exigeant*).

Le résultat de nos analyses montre que, dans l'usage courant aussi bien qu'académique, à l'écrit comme à l'oral, le lemme « formateur » semble être le plus adapté pour décrire une personne qui enseigne à des adultes dans des centres de formation et associations. Pour cette raison, dans cette recherche, ce lemme désigne systématiquement les personnes en charge de l'enseignement du français à un public allophone.

Discussion

L'analyse des termes employés pour désigner le public cible et le cadre d'enseignement dans les dispositifs d'alphabétisation révèle une grande hétérogénéité, à la fois dans les ouvrages de référence, les annonces d'emploi, les discours des formatrices et la littérature scientifique. Cette diversité s'explique par la multiplicité des critères mobilisés (rapport à l'apprentissage, compétences en littératie, statut administratif), mais elle engendre également des confusions terminologiques.

Du côté des personnes qui suivent des cours, plusieurs appellations coexistent : *apprenant* s'impose comme le terme le plus neutre et le plus consensuel. Pour qualifier les compétences scripturales, les termes *analphabète* et *illettré* sont encore largement

³⁰ <https://ofrom.unine.ch/>

employés, bien qu'ils soient fortement connotés, ambigus sur le plan définitionnel et souvent porteurs de représentations négatives dans l'espace public. Des désignations alternatives, comme *apprenant lecteur-scripteur* (Balas 2007 ; 2010), plus respectueuses du processus d'apprentissage en cours, permettent de dépasser ces limitations, tout en restant peu diffusées.

Le terme *migrant*, quant à lui, bien que dominant dans les référentiels européens et les discours des formatrices, pose des problèmes éthiques et didactiques majeurs. Il opère une réduction identitaire, masque la diversité des profils, et tend à confondre enjeux pédagogiques et logiques politico-administratives. Sa forte charge symbolique et stigmatisante dans les médias comme dans les discours publics plaide pour son évitement dans un cadre didactique, au profit de formulations centrées sur les compétences et les parcours d'apprentissage.

Du côté des professionnels de l'enseignement, les appellations varient tout autant : *formateur, enseignant, professeur* ou *animateur* coexistent dans les référentiels comme dans les usages institutionnels. Le mot *formateur* semble néanmoins le plus pertinent pour désigner les personnes chargées de l'enseignement du français à des adultes allophones, notamment en dehors du cadre scolaire classique.

1. 2. Lecture, écriture, littéracie et alphabétisation : définitions et enjeux

Qu'enseigne-t-on réellement dans les cours consacrés à l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux adultes allophones ? Pour mieux cerner la réponse, il faut d'abord préciser ce que nous entendons par des termes largement employés, comme la lecture ou l'écriture. Dans le chapitre 7, nous verrons si ces définitions correspondent à la réalité du terrain et aux méthodes employées pour les enseigner.

1. 2.1. Lire et écrire

Historiquement, la lecture était une activité collective et orale. Dans les sociétés où peu de personnes savaient lire, elle se faisait à voix haute, avec un fort accent mis sur les qualités oratoires du lecteur (Gillardain et Tabet 1988 : 62). Cependant, au fil du temps et avec l'augmentation proportionnelle du nombre de personnes capables de lire et écrire, l'usage de la lecture a progressivement changé, et elle est devenue une activité individuelle et silencieuse.

Aujourd'hui, lire ne se limite pas au décodage de signes ; c'est un processus complexe qui engage le lecteur sur plusieurs plans : visuel, cognitif, métacognitif. Il nécessite des compétences linguistiques, métalinguistiques, mais aussi culturelles, pour que le sens du texte émerge véritablement (Goigoux 1991 ; Van Grunderbeek 1994). La lecture est aussi considérée comme un vecteur d'intégration sociale et de réussite scolaire (Bentolila *et al.* 1991 : 9).

De son côté, l'écriture est définie comme une production codifiée, spatialisée, qui permet de fixer la parole et d'enregistrer la pensée. Elle constitue un support matériel pour la réflexion, la communication et la transmission du savoir (Dumont 2006 ; Martin 1988). Elle est analysée comme un geste technique, un acte cognitif (Vygotsky 1934), mais aussi comme une pratique sociale, parfois critiquée pour son artificialité (Platon, cité par Chiss 2008) ou valorisée pour sa capacité à approfondir la pensée (Goody 1986 ; Christin 1988).

Contrairement à la parole, qui est spontanée et irréversible, l'écriture permet la relecture, la correction et la réorganisation du discours (Barthes 1971). Elle est aussi un vecteur de réflexion privée, d'objectivation de soi (Goody 1986), mais également un outil d'extériorisation du savoir partagé (Reuter 1995 ; Quignard 1997).

Les différentes approches permettent de souligner la complexité de l'acte de lecture, envisagé non comme une opération mécanique, mais comme une activité cognitive et stratégique située. Ainsi, Van Grunderbeek (1994 : 7) définit la lecture comme une interaction dynamique entre un lecteur et un texte, qui se déploie dans une situation particulière. Le lecteur mobilise des intentions spécifiques et met en œuvre une activité mentale sur plusieurs plans – visuel, cognitif et métacognitif – pour accéder au sens. Cette conception met en évidence le rôle actif du lecteur, qui sélectionne et articule différentes stratégies selon le contexte et ses objectifs.

En ce qui concerne l'écrit, Adami (2016 : 58), s'appuyant sur les travaux de Goody (1979 ; 1986) et de Privat (2006), insiste sur le fait que cela ne saurait être réduit à une simple transcription ou à un outil de communication. Dans les sociétés où l'écrit structure en profondeur les pratiques sociales et intellectuelles, il en vient à constituer la pensée elle-même. Cette perspective confère à l'écrit un statut anthropologique et épistémologique central, en tant que médiation du monde et vecteur de conceptualisation.

1.2.2. Alphabétisme, littératie et littéracie

En français, l'absence d'un terme équivalent au mot anglais *literacy* a suscité des propositions variées. Certains chercheurs ont opté pour *alphabétisme* (UNESCO 2006), d'autres pour *littératie* ou *littéracie*, inspirés du terme anglais, afin de souligner l'évolution des pratiques autour de l'écrit (Barré-De Miniac *et al.* 2010). Ce terme, avec ses différentes orthographes, semble être apparu pour la première fois au Québec en didactique des langues secondes (Painchaud *et al.* 1993) dans les années 1990 (Fijalkow

et Vogler 2000 ; Barré-De Miniac 2003 ; Dagenais 2012)³¹. Mais son utilisation parmi les chercheurs est longtemps restée minoritaire, jusqu'à ce que l'OCDE dans une vaste enquête menée en 2006 sur les compétences écrites chez les adultes, le propage dans la communauté académique et parmi les acteurs dans ce domaine. Fijalkow et Vogler (2000) critiquent la façon dont ce terme a été imposé à la communauté scientifique, car selon eux, de manière générale, les nouveaux mots entrent dans le français « par le bas », c'est-à-dire que ce sont d'abord les utilisateurs qui adoptent un vocable et le diffusent au sein de leur communauté, tandis que *littéracie* est entré dans la langue plutôt « par le haut », c'est-à-dire que les décideurs ont choisi de l'utiliser et de l'imposer. Il y a plus de vingt ans, ces auteurs se demandaient si ce terme serait accepté par la communauté scientifique. En 2003, Barré-De Miniac admet qu'il est très utilisé au Canada, mais elle se montre particulièrement sceptique envers son utilisation en France³². Douze ans plus tard, Dagenais répond à cette question de manière affirmative et confirme que le terme est actuellement très répandu chez les chercheurs de différentes disciplines³³.

Même si le terme *littéracie* a été imposé en français, il semble aujourd'hui avoir trouvé sa place parmi les chercheurs et les universitaires. Pour cette raison, la présente recherche le préfère au terme *alphabétisme* qui est parfois confondu avec *alphabétisation*. En ce qui concerne l'orthographe, il n'existe pas d'unanimité parmi les chercheurs : comme Barré-De Miniac et ses collègues (2003 ; 2004), Jaffré (2010) et Rispaïl (2011), j'opterai donc pour l'orthographe avec le suffixe *-cie* car, à l'instar de Rispaïl (2011)³⁴, je trouve que cette orthographe est la plus appropriée pour garder le lien avec la forme anglaise de ce mot.

La littéracie désigne l'ensemble des compétences permettant à un individu de comprendre et d'utiliser l'écrit dans la vie quotidienne, professionnelle et sociale (OCDE

³¹ Il existe également une autre hypothèse sur l'apparition du terme « littéracie » dans le contexte francophone : « Le concept apparaîtra pour la première fois en français en 1985 (Gaisson *et al.* 1985), mais il faudra attendre 1991 pour qu'une revue accepte de lui consacrer un premier article, puis un numéro spécial » (Pierre 2003 : 123).

³² « Traduction ou adaptation du terme anglais literacy largement utilisé outre Atlantique, y compris dans sa version française au Canada, il est loin d'être utilisé, ni même connu en France. Inconnu, incompris du grand public, il suscite même plutôt la méfiance des chercheurs si l'on en croit la rareté des publications et manifestations comportant le terme dans leur intitulé » (Barré-De Miniac 2003 : 111).

³³ Dans une étude portant sur le terme « littéracie », Leclercq (2014) montre d'abord les différentes réactions de certains pays et régions francophones par rapport à l'emploi de ce terme. Elle montre ensuite que, même si ce terme est largement accepté et utilisé au niveau des institutions politiques, il est complètement méconnu par les acteurs du terrain dans le domaine d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, particulièrement par les formateurs en France. Selon elle, les chercheurs l'emploient de moins en moins. Même si les ouvrages de références font appel aux notions et aux compétences (comme les compétences de bases, les compétences clés), qui dans leur définition recoupent certaines définitions de la littéracie, ils ne l'utilisent pas explicitement.

³⁴ « [...] c'est la version 'littéracie' que nous avons décidé d'adopter dans ce texte, gardant le redoublement du -t- pour conserver une cohérence étymologique et le suffixe -cie pour faire explicitement le lien avec sa forme anglaise » (Rispaïl 2011 : 3).

et Statistique Canada 1995 ; Corbeil 2006). Elle est pensée comme un processus continu, influencé par l'âge, les contextes sociaux et culturels, et les parcours de vie. Elle n'est donc ni figée, ni uniforme.

La notion de *littéracies*, au pluriel, est introduite par Street (1995), dans l'expression « social literacies », car selon lui, elle se pratique toujours dans un contexte social, comme à l'école, et varie en fonction des contextes. Cette dernière idée fait toutefois l'objet de nombreuses critiques, car selon certains chercheurs, comme Wagner et ses collègues (1999), cette vision nous conduit à avoir un regard réducteur sur le sujet. En effet, selon ce point de vue, chaque sous-catégorie de la population possède sa propre littéracie dans une période donnée et, par conséquent, il existe une multiplication des littéracies figées pour chaque groupe : « [l]a pluralité n'est pas [...] entre les littéracies, mais elle est une caractéristique propre à toutes les forme[s] de littéracie » (Barré-De Miniac 2003 : 118). Les « pratiques de littéracie » constituent une des solutions proposées face à ces critiques, dans lesquelles un accent particulier est mis sur les « particularités des pratiques culturelles auxquelles sont associées la lecture et/ou l'écriture dans des contextes donnés » (*Ibid.*). Jaffré (2010) va plus loin en précisant les champs touchés par la littéracie et tient compte de la pluralité culturelle dans sa définition. Selon lui, en effet, celle-ci « met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps » (Jaffré 2010 : 31).

Si pour Jaffré les compétences cognitives constituent une partie des compétences nécessaires à la littéracie, pour d'autres chercheurs, particulièrement en neurosciences et en sciences cognitives, la littéracie est considérée comme un processus purement cognitif (voir par exemple Bereiter et Scardamalia 2013). En mettant l'accent sur cet aspect de la littéracie, ces chercheurs ont divisé celle-ci en deux groupes : littéracie étendue et littéracie restreinte. La première désigne une utilisation régulière et fréquente de la langue écrite qui a des impacts intellectuels et cognitifs sur l'individu (Bautier et Rayou 2009)³⁵, alors que la deuxième ne permet pas aux individus de se développer sur

³⁵ « La littératie étendue (full literacy) s'entend comme l'ensemble des usages oraux et écrits du langage développés par une fréquentation familière et fréquente de l'écrit et de l'écriture dans une acception qui ne les réduit ni à la maîtrise des outils techniques de l'écrit, ni aux usages de l'écrit construits historiquement dans une société donnée [...]. La littératie étendue désigne donc les possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit. Un écrit d'élaboration qui suppose l'interprétation du lecteur, qui ne postule pas sa transparence par rapport au réel, ni un simple rôle de consignation de l'oral. La littératie étendue correspond à ces usages de l'écrit qui, au cours du temps, ont contribué aux constructions et activités intellectuelles qui élaborent des lois générales et non des seules narrations d'expériences locales et spécifiques, qui transforment les expériences en savoirs, qui permettent de tisser ensemble (de penser et d'écrire avec) différentes voix d'origine très diverses, savantes et vulgaires, orales et écrites » (Bautier et Rayou 2009 : 79).

ces plans³⁶. Cette distinction permet d'examiner « les rapports à l'écrit de personnes à faible capital scolaire et les performances concrètes » (Leclercq 2014 : 103).

Du côté des francophones, chez les sociolinguistes ou les anthropologues, les expressions comme « faits littéraciques », « pratiques littéraciques » ou encore « besoins littéraciques » sont les plus couramment employées. Dans ce sens, « la littéracie englobe donc tous les besoins que produit une société donnée, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et leur maîtrise » (Rispaïl 2011 : 2). Dans cette vision, les besoins littéraciques évoluent dans le temps, mais les contextes jouent un rôle essentiel pour les définir ; par exemple selon l'âge, le type de la société, etc., les apprenants n'ont pas les mêmes besoins. Cependant, l'aspect le plus innovant de cette vision est de voir la littéracie comme un continuum dans lequel « l'ignorance n'existe pas » (*Ibid.*) et tous les membres d'une société ont un besoin constant d'évoluer et de s'adapter à leur environnement ; cela peut avoir des conséquences sur notre vision des apprenants et les objectifs d'enseignement³⁷.

La majorité des chercheurs font des liens entre la littéracie et les compétences écrites, tandis que Rispaïl (2011) présente une définition encore plus large de cette notion. Selon elle, on ne peut pas parler de littéracie sans évoquer les compétences orales :

Les perspectives entrevues montrent combien il serait artificiel, et sans doute socialement contreproductif, de limiter la littéracie aux apprentissages de l'écrit (lecture et écriture), alors que l'interaction entre les usages écrits et les usages oraux créent une dynamique cognitive qui ne peut que renforcer et accélérer l'autonomie langagière de l'apprenant, qui pourra alors choisir sa modalité communicationnelle : écrire ou parler, écouter ou lire, prendre des notes à partir d'un discours ou d'une lecture, etc., ou en superposer plusieurs. (Rispaïl 2011 : 5)

La définition de la littéracie fait l'objet d'une évolution permanente et s'élargit au fil du temps. Dans un premier temps, cette notion ne désignait que les compétences de base en lecture et écriture, tandis que depuis peu elle comprend même « le développement personnel et dans la vie sociale, dans le monde du travail notamment » (Barré-De Miniac 2014 : 264). On constate également un changement de paradigme, la littéracie n'étant plus considérée comme une destination, mais comme un processus d'apprentissage permanent.

³⁶ « La littératie restreinte désigne, par opposition, la fréquentation des écrits qui ne s'accompagne pas des transformations intellectuelles et cognitives permises par l'écrit » (Leclercq 2014 : 103).

³⁷ 'Littéraciquement' parlant, on apprend tous les uns des autres et le champ apparaît comme un construit social, où le clivage entre théorie et pratique perd sa raison d'être. Si on se place dans le cadre scolaire, le point de vue littéracique pourrait renouveler notre vision de l'élève et de ses capacités, voire nos objectifs d'enseignement. (Rispaïl 2011 : 3)

Enfin, elle peut aller au-delà de la langue écrite et tenir compte également de l'oral.

1.2.3. Alphabétisation

L'alphabétisation est un terme largement employé dans différents domaines éducatifs et a intéressé des chercheurs provenant d'horizons à la fois très variés et complémentaires comme les sciences de l'éducation ou la psychologie au sens large, la linguistique et la sociologie, mais aussi la philosophie, l'histoire, l'anthropologie, les sciences politiques et économiques. Les chercheurs de ces disciplines analysent ce sujet de différents points de vue, et on peut constater au sein d'une même discipline des différences et convergences sur ce qu'est réellement l'alphabétisation ; les définitions peuvent se compléter ou même s'opposer. Par exemple certains chercheurs utilisent ce terme dans le même sens que *littéracie/alphabétisme* (voir notamment Beauné 2015 ; Freire 1978 ; Legendre 2005 ; Wagner et Kozma 2005). Il ne sera pas employé dans ce sens dans cette recherche.

Plus récemment, dans le domaine de la didactique de la lecture, de l'écriture et des mathématiques pour adultes, le terme *alphabétisation* désigne la formation qui permet à ceux-ci d'acquérir les bases dans ces compétences fondamentales. Ce terme coexiste avec « formation de base » paru au milieu des années 1990, qui comprenait « [...] les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement, de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. » (Leclercq 2007 : 11). Si « formation de base » ne distinguait pas les allophones des autres apprenants (Beauné 2015), au fil du temps d'autres appellations comme la « formation linguistique des migrants » (voir notamment Adami 2009 ; Adami 2012 ; Adami et Leclercq (eds.) 2012 ; Beauné 2011 ; Coulbaut-Lazzarini et Bergere 2012 ; Leclercq et Vicher 2002 ; Vicher 2012) l'ont remplacée pour préciser le type de public et par conséquent modifier le contenu de la formation. Dans cette formation, en plus des compétences langagières, l'accent est mis sur « l'intégration sociale et professionnelle des migrants » (Beauné 2015 : 46).

Dans cette recherche, l'alphabétisation est considérée comme une formation qui va au-delà des compétences langagières et intègre également des éléments sociaux et culturels.

L'alphabétisation désigne un ensemble d'activités éducatives qui dépassent le seul cadre linguistique, en intégrant des dimensions sociales et culturelles. Elle s'adresse à des adultes ne maîtrisant pas, ou très peu, la lecture et l'écriture dans une langue quelconque. Elle vise à leur permettre l'accès au savoir et à l'information, l'exercice de leurs

droits sociaux et politiques, ainsi qu'une communication efficace dans des contextes interculturels ou multiculturels. Loin de se limiter aux personnes allophones, l'alphabétisation concerne également les adultes n'ayant pas acquis ces compétences dans leur langue première (El Euch et de Serre 2021 : 4).

Discussion

Cette section a permis de poser les bases terminologiques et conceptuelles nécessaires pour appréhender les objets d'enseignement dans les dispositifs d'alphabétisation destinés aux adultes allophones. Loin de se limiter à la maîtrise technique du code écrit, la lecture et l'écriture apparaissent comme des activités complexes, à la fois cognitives, culturelles et sociales, engageant des compétences multiples et situées. La lecture est aujourd'hui pensée comme un processus stratégique, contextualisé et orienté par une intention, tandis que l'écriture est envisagée comme une activité réflexive, support de pensée et outil d'extériorisation des savoirs (Goody 1986 ; Van Grunderbeek 1994 ; Adami 2016).

La réflexion sur les notions de *littéracie* et *alphabétisation* souligne également une évolution paradigmatique importante. La littéracie, dans ses multiples déclinaisons (restreinte, étendue, sociale, culturelle), dépasse les frontières strictes de la lecture-écriture pour intégrer les pratiques orales, les usages sociaux de l'écrit, et les besoins contextuels des apprenants (Barré-De Miniac 2003 ; Jaffré 2010 Rispail 2011 ;). Quant à l'alphabétisation, elle ne se réduit pas à l'apprentissage du langage écrit, mais inclut aussi des dimensions sociales, culturelles et citoyennes, en lien avec les parcours des apprenants et leur intégration dans la société (Beauné 2015 ; El Euch et de Serre 2021).

1.3. Les représentations : un objet d'étude au croisement des sciences sociales et de la didactique

La classe, ou plus généralement les espaces d'enseignement/apprentissage, constitue une société en soi, régie par ses propres règles et en interaction avec des groupes plus vastes, tels que les décideurs politiques, ainsi qu'avec chaque individu au sein de cet espace. S'intéresser aux représentations dans le milieu de l'enseignement nous permet de comprendre la logique ou le raisonnement derrière des actions des acteurs dans ce domaine. De plus, « [a]nalyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes » (Roussiau et Bonardi 2001 : 25).

Étant donné qu'« aucun apprentissage n'a jamais lieu dans un contexte social neutre » (Cain et de Pietro 1997 : 301), on peut en conclure que les représentations orientent les conduites des apprenants et des enseignants (Pekarek 1997 : 204), qui peuvent à leur tour modifier les représentations (Doise 1986 ; Herzlich 1972 ; Moscovici 1960 ; 1961 ; 1986). Mais que signifient les représentations ?

La notion de représentation constitue un objet d'étude transversal qui traverse de nombreuses disciplines en sciences humaines et sociales. Elle unit et oppose les chercheurs par la diversité de ses approches théoriques et méthodologiques. Comme le souligne Moore (2004 : 9), la recherche sur cette notion « se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux ». Cette pluralité d'intérêts témoigne de la richesse mais aussi de la complexité du concept.

Historiquement, le terme « représentation » existe en français depuis le XIII^e siècle et a toujours désigné une diversité d'activités cognitives. Il pouvait s'agir aussi bien de la production d'images, de symboles ou de signes, que de formes d'expression plus concrètes comme les démonstrations graphiques (notamment les coordonnées cartésiennes) ou l'imitation (Marková 2007 : 175). Cette polysémie s'est maintenue dans le français moderne, rendant le terme particulièrement souple mais aussi difficile à circonscrire (voir notamment Pickering 2000a ; 2000b ; Prendergast 2000).

Sur le plan épistémologique, les représentations font l'objet d'appréciations contrastées. D'un côté, elles sont perçues comme des outils cognitifs fondamentaux qui structurent notre connaissance du monde empirique (Gebauer et Wulf 1995)³⁸. D'un autre côté, elles peuvent être critiquées pour leur caractère réducteur, voire pathogène. Montesquieu³⁹, par exemple, les considère comme une forme de « maladie », susceptible d'engendrer des dérèglements dans les comportements humains. Cette tension entre valorisation et méfiance à l'égard des représentations contribue aux multiples appellations et définitions que leur attribuent les chercheurs.

Les difficultés de conceptualisation s'expliquent également par la diversité des termes mobilisés dans la littérature scientifique. La notion de représentation est souvent utilisée de manière interchangeable avec des termes tels que *attitudes*, *croyances*, *images*, *conceptions*, ou encore *stéréotypes*. Cette « famille synonymique composite » (Petitjean 2009 : 15) est source de confusion et d'imprécision (Candelier 1997). Le *stéréotype*, par exemple, bien qu'il fonctionne comme une grille de simplification du réel (Gohard-Radenkovic 2004 : 144 ; Moore 2001 : 14), peut être considéré comme une forme

³⁸ « Le monde empirique n'est rien en lui-même. Il nécessite, pour être compris, la création mimétique d'un monde second - que ce soit pour expliquer ses images, révéler ses principes, reconstruire ce qu'il induit ou éprouver ses structures. Le second monde clarifie le premier » (Gebauer et Wulf 1995 : 13).

³⁹ « Je me croirais le plus heureux des mortels si je pouvais faire que les hommes puissent se guérir de leurs préjugés. J'appelle ici préjugés, non pas ce qui fait qu'on ignore de certaines choses, mais ce qui fait qu'on s'ignore soi-même » (Montesquieu (1748 [2019] ; *L'Esprit des lois*, préface.)

particulière de représentation, ancrée dans un savoir non scientifique, dit « naïf » (Moscovici 1961 : 10). Les représentations sont souvent héritées (Rateau 1999 : 164), et leur transmission joue un rôle fondamental dans la structuration de notre rapport au monde. Toutefois, loin d'être de simples reproductions passives, elles remplissent également une fonction adaptative, permettant aux individus de s'orienter dans leur environnement social et culturel.

La littérature scientifique reflète aussi des divergences sur la nature même des représentations. Ainsi, Doise (1989) les conçoit comme une forme englobante incluant attitudes et stéréotypes, tandis que Jodelet (1989 : 36) les envisage comme un cadre plus large dont ces éléments seraient les composantes. Cette pluralité de conceptions est renforcée par la pluridisciplinarité du concept, qui le rend à la fois individuel et collectif, stable et dynamique, conscient et inconscient (Marková 2007 : 208). Ce caractère ambivalent constitue à la fois une richesse théorique et un défi méthodologique pour la recherche contemporaine.

Une étude diachronique sur la notion des représentations nous donne des pistes pour comprendre ce phénomène « très large » et souvent « mal défini » (Moscovici 1984), car « comme toute production humaine, les représentations ont une histoire » (Moliner 2001 : 245).

1.3.1. Une notion ancienne aux usages multiples

Même si les recherches sur les représentations dans les disciplines « sociocompatibles⁴⁰ » (Gajo 2000 : 39) comme la psychologie sociale et la sociolinguistique sont relativement récentes, cette notion a attiré l'attention des philosophes depuis l'Antiquité.

Dans l'Antiquité grecque, les concepts d'*eidôlon* et de *mimêsis* illustrent déjà l'idée de représentation. Chez Platon, la *mimêsis* est une copie imparfaite du monde des idées, tandis qu'Aristote reconnaît à l'imitation une fonction cognitive et éducative (Fischer et Perret 1998). Cette perspective sera reprise plus tard dans la philosophie moderne.

Descartes assimile la représentation à un reflet mental du monde extérieur. Kant, dans la *Critique de la raison pure* (1781 [2006]), propose une hiérarchisation des représentations allant des perceptions sensorielles aux idées a priori, en passant par les concepts. Il montre que les représentations sont nécessairement construites à partir de l'expérience et de l'activité de la pensée (Thomas-Fogiel 2000). Pour Kant, la représentation est à la fois passive (matière, donnée par les sens) et active (forme, donnée par l'esprit).

⁴⁰ Les disciplines qui étudient « la construction sociale comme un objet indispensable à la description et à la compréhension des phénomènes étudiés » (Petitjean 2009 : 16).

Renouvier, un philosophe néokantien français, sera l'un des premiers à introduire une dimension sociale aux représentations, en les considérant comme le produit d'une construction collective historique (Paoletti 2012).

Depuis l'Antiquité, la notion de représentation traverse la pensée philosophique. Longtemps envisagée comme un reflet individuel ou une construction de l'esprit, elle intègre progressivement une dimension sociale avec Renouvier. Cette évolution prépare le terrain aux approches contemporaines des sciences humaines, où les représentations sont désormais pensées comme des constructions à la fois individuelles et collectives.

1.3.2. De la philosophie à la sociologie et à la psychologie : la redéfinition durkheimienne de la représentation

Les représentations ont été au cœur de la réflexion de nombreux philosophes depuis plusieurs siècles. Cependant, Émile Durkheim, en empruntant ce concept aux philosophes, lui confère une portée sociologique et psychologique en distinguant explicitement les représentations collectives des représentations individuelles. Comme le remarque William Pickering (2000b), pour Durkheim, il n'existe pas qu'une seule représentation ; au contraire, la définition de ce concept évolue au fil du temps.

Bien que les représentations dans les œuvres de Durkheim aient acquis de nouvelles dimensions et que celui-ci ait profondément influencé les réflexions sur ce sujet, le penseur n'a évidemment pas tout inventé ; l'influence des courants philosophiques et sociologiques de son époque est clairement perceptible dans ses écrits. Cependant, la frontière entre les aspects philosophiques et sociologiques reste floue dans son travail.

Dans *La division du travail social* (1893), en suivant Comte, il définit la conscience collective comme l'ensemble des croyances et sentiments communs à une société. Les représentations collectives y jouent un rôle structurant, en assurant l'intégration des individus et la cohésion sociale (Durkheim 1893 [2013] ; Aron 1967).

Cette idée est approfondie dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912 [2013]), où Durkheim soutient que les croyances religieuses sont des représentations collectives qui expriment la conscience collective. Ces représentations ont un pouvoir prescriptif, orientant les conduites sans contrainte physique, mais par leur force morale. Il propose une vision dynamique des représentations, liées à la construction de la réalité sociale (Paoletti 2012).

Durkheim distingue les représentations individuelles, instables et subjectives, des représentations collectives, stables et universelles. Cette distinction sera nuancée plus tard par Moscovici (1961), qui introduira une articulation plus fluide entre les deux.

Durkheim apporte un regard nouveau sur les représentations et leur rôle dans les sciences sociales ou, d'une manière plus large, en sciences humaines. Même si cette partie a tenté de résumer les bases de la pensée durkheimienne dans ce domaine, je suis consciente des limites de l'exercice et qu'une réflexion plus approfondie sur ce sujet dépasse largement le cadre de cette étude, car les œuvres de Durkheim n'ont pas seulement influencé des chercheurs en sociologie et en philosophie, mais également en sciences de l'éducation (voir notamment Piaget 1932 ; Vygotsky (1934 [1997]), en anthropologie (voir notamment Lévy-Bruhl 1927) et particulièrement en psychologie sociale (voir notamment Moscovici 1961 ; 1969 ; 1988).

1.3.3. Genèse des représentations sociales

Moscovici fait partie des chercheurs qui ont été indirectement influencés par les pensées durkheimiennes. Depuis les années 1950, il montre également un intérêt particulier pour les représentations et, en 1961, il formule pour la première fois la théorie des représentations sociales en psychologie sociale. Pour mieux comprendre la notion de représentations sociales chez Moscovici, il faut contextualiser l'époque dans laquelle elle a émergé.

Deux aspects majeurs distinguent l'époque de Moscovici de celle de Durkheim. Tout d'abord, les avancées scientifiques de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècles, telles que l'invention des rayons X, n'ont pas seulement transformé les sciences exactes, mais ont également influencé les sciences humaines et sociales, ainsi que les arts plastiques et la littérature (Marková 2007). Durant cette période, la science est devenue moins élitiste et plus accessible au grand public. Un autre changement majeur réside dans l'impact des deux guerres mondiales, qui ont profondément marqué le monde. Dans ce contexte, il est logique que Moscovici aborde des questions différentes de celles de Durkheim, comme : « Comment la connaissance scientifique se transforme-t-elle en savoir de sens commun ou en savoir spontané ? » (Moscovici et Marková 2000 : 228). Dès le début de sa carrière, Moscovici, contrairement aux idéologies dominantes de l'époque comme le marxisme ou le léninisme, accorde une valeur particulière au savoir spontané et au sens commun⁴¹ et

⁴¹ Le sens commun peut être défini comme « [l]es phénomènes culturels que nous trouvons en naissant, que ce soit les modes de pensée sociale, les cérémonies collectives, les pratiques sociales ou le langage, [qui] sont transmis d'une génération à l'autre par l'expérience quotidienne, la communication, la mémoire collectives et les institutions [...] » (Marková 2007 : 198-199) ou, pour résumer, « [l]e sens commun est un

ne considère pas la pensée de *l'homme de la rue* comme inférieure à celle des *savants* (Marková 2007 : 198).

En plus du contexte, d'autres aspects séparent les points de vue de Durkheim et de Moscovici sur les représentations. Tandis que Durkheim, dans ses dernières œuvres, sépare radicalement les représentations individuelles et collectives, Moscovici nuance ces propos, unit les aspects social et individuel et traite les représentations sociales comme une « élaboration psychologique et sociale » (1980 ; 1984). Pour Durkheim, les représentations individuelles et collectives s'opposent. Les premières sont le condensé de la conscience personnelle de chaque individu et sont éphémères, trompeuses et subjectives, tandis que les secondes ressortent de la société dans son ensemble et sont réelles, dignes de confiance et objectives. L'autre point qui distingue le modèle durkheimien de la théorie de Moscovici est le fait que Durkheim voit un aspect statique dans les représentations collectives : « [l]a question de l'évolution et de la transformation des faits sociaux est difficilement envisageable dans le modèle durkheimien » (Valence 2010 : 16). Au contraire, Moscovici se penche sur une forme plus dynamique.

En tenant compte des éléments précédents, il n'est pas surprenant que Moscovici affirme ne pas avoir été directement influencé par Durkheim, mais plutôt par Piaget, qui avait étudié Durkheim et modifié certains aspects de sa pensée. Piaget (1965) appréciait l'approche diachronique de Durkheim dans l'étude des représentations, mais estimait qu'il était impossible d'analyser les nouvelles représentations sans intégrer des aspects synchroniques. Même si Piaget admirait le rationalisme de Durkheim, il a choisi une perspective opposée pour relier l'action et la pensée. Selon Durkheim, ce sont la pensée et les représentations qui construisent les faits sociaux, lesquels entraînent ensuite des actions. En revanche, Moscovici (1980) souligne que, pour Piaget, le processus suit le chemin inverse.

1.3.4. Représentations sociales : entre cognition individuelle et savoir collectif

Définir les représentations sociales s'avère difficile tant le concept est polysémique, utilisé par l'usage (Moscovici 1961) et contextuellement dépendant (Marková 2007 : 209-210). En effet, tout objet, concret ou abstrait, peut devenir le support d'une représentation dès lors qu'il préoccupe un groupe social à un moment donné. Face à cette complexité, il

type de savoir qui est considéré comme certain et ne laisse aucune place au doute. Il est établi socialement » (Marková 2007 : 200).

semble plus pertinent de dégager quelques caractéristiques fondamentales que de chercher une définition univoque.

- **Un savoir à la fois partagé et personnel**

Les représentations sociales sont des constructions collectives issues des interactions au sein d'un groupe (Moliner 2001 : 8), organisant la pensée autour d'un objet commun (Flament 1994 : 37). Elles ont une visée pratique et communicative (Jodelet 1989 : 36). Néanmoins, chaque individu les interprète à partir de son parcours personnel, ce qui leur confère une dimension à la fois consensuelle et individuelle (Abric 1994a : 29). Ce va-et-vient entre pôle social et pôle personnel garantit leur continuité (Mannoni 1998 [2006] : 13).

- **Des objets de pensée et des modalités de raisonnement**

Les représentations sont des formes de pensée qui traduisent la réalité en concepts symboliques et narratifs. Elles s'élaborent dans l'interaction sociale et structurent notre manière d'agir et de penser (Moscovici 1961 : 39 ; Jodelet 2003 : 367 ; Mannoni 1998 [2006] : 3). Elles ne sont pas figées, mais se transforment à travers les échanges sociaux.

- **Des systèmes contextualisés et dynamiques**

Les représentations sont formées d'un ensemble de cognitions qui s'élaborent en contexte : elles sont toujours situées (Doise 1992 : 189 ; Guimelli 1994 : 12). Leur diversité de formes (images, théories, catégories, etc.) reflète leur souplesse fonctionnelle. Elles agissent comme des systèmes sociocognitifs : elles orientent les pratiques, servent de guide pour l'action (Abric 1994 : 18), anticipent les attentes, et « pré-codent » la réalité.

Deux niveaux de contexte en déterminent le sens : le contexte discursif (conditions de production du discours) et le contexte social (idéologies et position sociale de l'émetteur) (Abric 1994 : 19-20). Ainsi, les représentations permettent un « recadrage » cognitif de nos conduites sociales (Abric 1987 : 118).

- **Une organisation signifiante**

Les représentations constituent une « organisation signifiante » (Abric 1994a : 13) qui lie l'objet et le sujet (Jodelet 2003 : 368). Elles traduisent une vision du monde propre à chaque groupe (Zheng *et al.* 2003 : 11), élaborée à partir de leur « système de référence » (Abric 1994 : 16).

Les représentations sociales se situent à l'interface entre cognition individuelle et savoir collectif. Elles constituent des constructions dynamiques, situées et fonctionnelles, issues des interactions sociales mais ancrées dans les parcours personnels. À la fois outil de compréhension, de communication et d'action, elles traduisent une vision du monde partagée, sans jamais se réduire à une perception uniforme. C'est précisément cette tension entre consensus social et subjectivité qui fait la richesse et la complexité du concept.

1.3.5. La structure des représentations sociales : entre stabilité et dynamique

Comprendre comment les représentations sociales influencent les pratiques suppose d'en analyser l'organisation interne. En psychologie sociale, deux grandes approches théoriques se distinguent : la théorie du noyau central (école d'Aix-en-Provence) et la théorie des principes organisateurs (école de Genève) (Valence 2010). Toutes deux s'appuient sur les processus décrits par Moscovici (1961) : l'objectivation, qui concrétise un concept abstrait, et l'ancrage, qui intègre un objet nouveau à un système de pensée préexistant (Jodelet 1984 ; Herzlich 1973).

- **La théorie du noyau central**

Développée par Abric (1976 ; 1994a), cette théorie postule que chaque représentation s'organise autour d'un noyau central, constitué d'éléments stables, partagés et porteurs de sens. Ce noyau donne sa signification à la représentation et est enraciné dans les valeurs sociales dominantes (Abric 1994a : 21). Il structure l'ensemble de la représentation à travers deux fonctions essentielles : une fonction génératrice (qui confère du sens aux autres éléments) et une fonction organisatrice (qui établit les relations entre ces éléments) (Abric 1994a : 28 ; Moliner 1994 : 200).

Le noyau central se distingue du système périphérique, plus souple et réactif au contexte. Ce dernier remplit trois fonctions (Abric 1994a) : 1. concrétisation : il adapte le noyau aux situations spécifiques ; 2. régulation : il absorbe les contradictions et les évolutions ; 3. défense : il protège le noyau contre les remises en question.

Ainsi, les éléments périphériques, plus sensibles à l'expérience individuelle, assurent la flexibilité et la survie de la représentation face aux changements (Flament 1982).

Les éléments du noyau peuvent être fonctionnels (orientés vers l'action) ou normatifs (liés aux valeurs et aux jugements sociaux) (Abric et Tafani 1995 ; Valence 2010 : 49). Une

représentation complète implique l'articulation de ces deux systèmes : la stabilité du noyau et la plasticité périphérique (Lheureux *et al.* 2008 : 41).

- **La théorie des principes organisateurs**

Proposée par Doise (1985 ; 1990 ; 1992), cette théorie adopte une perspective davantage sociologique. Les représentations sociales y sont définies comme des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans les rapports sociaux. Elles participent donc à une double dynamique : relationnelle (liée aux rapports entre groupes) et représentative (liée aux contenus symboliques) (Valence 2010).

Contrairement à la théorie du noyau central, cette approche insiste sur l'hétérogénéité des représentations au sein d'un même groupe : les membres peuvent partager des références communes tout en leur accordant des significations divergentes. Elle met ainsi l'accent sur les conflits de sens, les enjeux identitaires et les contextes d'énonciation (Valence 2010 : 72).

Dans cette perspective, la compréhension d'une représentation passe par l'étude de son ancrage idéologique et de son insertion dans les dynamiques de pouvoir. Cette orientation permet une lecture plus qualitative et critique des phénomènes sociaux.

Ces deux approches ne s'opposent pas, mais se complètent : la première éclaire la structure interne et la stabilité cognitive des représentations, tandis que la seconde interroge leur diversité, leur fonction sociale et leur évolution dans le conflit. Ensemble, elles offrent des outils puissants pour analyser la façon dont les individus et les groupes construisent, partagent et transforment leur rapport au monde.

L'analyse de la structure des représentations sociales met en lumière la tension entre stabilité cognitive et adaptation contextuelle. La théorie du noyau central éclaire l'organisation interne des représentations, en articulant éléments stables et périphériques pour en garantir la cohérence et la pérennité. La théorie des principes organisateurs, quant à elle, insiste sur la diversité des points de vue, les conflits de sens et les rapports de pouvoir dans lesquels ces représentations s'inscrivent. En les croisant, ces deux approches offrent une compréhension fine et complémentaire des représentations sociales, envisagées à la fois comme des structures mentales organisées et comme des productions sociales en constante évolution.

1.3.6. Les représentations en contexte didactique : cadres, pratiques et enjeux

L'étude des représentations dans le champ de l'enseignement constitue un axe de recherche largement investi, comme en atteste la richesse de la littérature scientifique consacrée à cette question. Les travaux existants se structurent autour de plusieurs thématiques majeures.

La première concerne les *images des langues* et les *didactiques des langues*, domaine dans lequel de nombreuses recherches ont été menées (Berger 1998 ; Byram et Zarate 1996 ; Cain et de Pietro 1997 ; Candelier et Hermann-Brennecke 1993 ; Matthey 1997 ; Muller 1998 ; Muller et de Pietro 2001 ; Paganini 1998 ; Perrefort 1997 ; Zarate 1993).

Une seconde orientation concerne les *représentations des langues en contact*, notamment dans les contextes bi- et plurilingues. Ce champ mobilise des auteurs tels que Billiez (1997 ; 1998), Candelier (1997), Castellotti et Moore (1999), Cavalli et Coletta (2002), Lüdi et Py (1986 [2013]), Matthey et Moore (1997), Moore et Castellotti (2001) ainsi que Pekarek (1997).

Un troisième axe de recherche s'intéresse aux *représentations et connaissances préalables des apprenants*, en lien avec les concepts de préconceptions, de conceptions spontanées ou encore de savoirs naïfs (Astolfi et Develay 1989 ; Bacha et Menguellat 2020 ; Carey 2000 ; Jarrosson 1992 ; Johsua et Dupin 1993 ; Laroche et Désautels 1992 ; Magliaro et Shambaugh 2006 ; Megalakaki et Labrell 2009 ; Rapp 2005 ; Treagust et Duit 2008 ; Vosniadou 1994).

Enfin, un ensemble conséquent de travaux porte sur les *représentations des élèves et des enseignants*, tant dans les dispositifs de formation obligatoire que post-obligatoire, abordant notamment les effets de ces représentations sur les pratiques pédagogiques et les interactions didactiques (Austin 1970 ; Bataille 2000 ; Bautier et Rochex 1997 ; Bressoux et Pansu 2003 ; Calderhead 1996 ; Codol 1969 ; Crahay *et al.* 1980 ; Tochon 2000 ; Wanlin et Crahay 2011).

Chaque discipline et chaque approche étudient les représentations dans le domaine didactique d'un point de vue différent. Par exemple, pour la linguistique de l'acquisition, les représentations forment un cadre pour structurer l'enseignement/apprentissage des langues. Les chercheurs s'intéressent aux représentations des langues premières et/ou de la langue étudiée chez les apprenants et les enseignants, mais aussi aux stratégies d'apprentissage chez les apprenants, liées à la distance qui sépare leur(s) L1 de la L2 en voie d'acquisition (Castellotti et Moore 2002).

En sociolinguistique, les représentations des langues, notamment leur statut et leur lien avec l'enseignement/apprentissage, suscitent l'intérêt des chercheurs (voir par exemple Matthey 1997). La linguistique appliquée se concentre, entre autres, sur des recherches

contextualisées dans le domaine de la didactique des langues, en étudiant l'influence de divers éléments, comme les représentations, sur l'enseignement. Partant de l'idée que les représentations, négatives ou positives, sont une sorte de *condensé d'expérience* (Kayser 1997 : 7), les études dans ce domaine considèrent que les représentations fixent le cadre et structurent les différentes ressources mobilisées dans le domaine didactique (Castellotti et Moore 2002 : 10).

- **Types de représentations dans le domaine didactique**

De manière générale, les représentations étudiées dans le domaine didactique peuvent être classées en deux catégories : les *représentations de pratique*, effective ou souhaitée, et les *représentations de valeur* (Maurer 2013 ; 2016).

La première catégorie tient compte de l'aspect pratique des représentations. Plusieurs enquêtes étudient ce type de représentations sous différents angles, comme celle du ministère de l'Éducation nationale en France (1990 ; cité dans Candelier 1997) qui demande aux participants : « Vous souhaitez étudier une ou plusieurs langues. Laquelle ou lesquelles ? » Cette question renvoie à la pratique souhaitée des lycéens.

La deuxième catégorie traite les représentations comme *un système de valeur* (Maurer 2016 : 8) qui permet de comprendre la raison pour laquelle les sujets réagissent d'une certaine manière, « [u]ne partie immergée de l'iceberg en quelque sorte... » (*Ibid.*). En guise d'exemple, on peut avoir des questions du genre : « Pour quels motifs avez-vous choisi d'apprendre cette langue ? » (Van Deth 1975 : 94) Dans cette étude, les deux types de représentations seront abordés, mais les paragraphes suivants se concentreront brièvement sur les représentations des valeurs des enseignants et des apprenants et leur rôle dans la pratique.

- **Représentations des enseignants**

De manière générale, les représentations des enseignants font l'objet de recherches depuis plus de trente ans et, dix ans plus tard, les chercheurs ont commencé à s'intéresser plus spécifiquement aux liens entre les représentations des enseignants de langue et leur pratique (Borg 2018). Les recherches se sont souvent concentrées sur les représentations des enseignants et leurs pratiques en classe en matière de connaissances langagières, telles que la grammaire, le lexique ou la prononciation, etc. (voir notamment Baker 1992 ; Hestetræet 2012).

Selon Phipps et Borg (2009), les représentations des enseignants sont souvent fortement influencées par leurs expériences en tant qu'apprenants (élèves, étudiants, etc.), jouant ainsi un rôle de filtre à travers lequel ils interprètent les nouvelles informations et réagissent aux changements didactiques. Ces chercheurs soulignent que l'influence des représentations peut l'emporter sur celle de la formation, orientant ainsi davantage les pratiques en classe. Enfin, il existe une relation bilatérale entre représentations et

expérience : la pratique peut modifier les représentations, tout comme les représentations peuvent influencer la pratique. Selon Skott (2014), les représentations dans l'enseignement se réfèrent aux idées que les individus considèrent comme *vraies* ; elles ont des aspects cognitifs, mais aussi des aspects affectifs ; elles sont stables, résultent d'expériences sociales significatives et influencent la pratique.

Comme le remarque Waltermann (2016 : 44), « tout enseignement est objet de représentation », et celle-ci influence l'acte d'enseignement ainsi que l'attitude de l'enseignant dans la classe (Waltermann 2016). L'enseignant, pour transmettre des savoirs, les interprète et traduit à sa manière, ce qui implique qu'en plus du savoir enseigné, ses représentations jouent un rôle important dans sa pratique. Le choix des sujets abordés en classe et la manière dont il les traite sont également influencés, consciemment ou inconsciemment, par ses représentations sur le sujet enseigné, mais aussi sur les apprenants et leur capacité d'apprentissage. Comme le remarque Shulman :

L'enseignant transmet également, d'une manière consciente ou pas, des idées sur la manière dont la « vérité » est établie dans un domaine ainsi qu'une série d'attitudes et de valeurs qui influencent considérablement la compréhension des étudiants. Cette responsabilité exige de l'enseignant une compréhension approfondie des structures du sujet enseigné, mais aussi les attitudes et l'enthousiasme face au sujet d'enseignement. (1987 : 9 ; traduction personnelle)⁴²

De plus, les représentations dans l'enseignement ont des « effets non négligeables sur l'attitude des enseignants qui, en général, l'intériorisent et mettent en œuvre des stratégies adéquates » (Dabène 1997 : 22).

• Représentations des apprenants

En suivant Verhaeghe et ses collègues (2004), il est possible d'expliquer l'importance d'étudier les représentations chez les apprenants par deux éléments : des facteurs *inéluçtables* et des facteurs *didactiques*. Comme nous le savons, les apprenants ne constituent pas une page vierge et leurs représentations sont omniprésentes et les influencent (Reuter *et al.* 2013). Même si celles-ci sont erronées et peuvent les induire en erreur (Jarrosso 1992 ; Treagust et Duit 2008 ; Verhaeghe *et al.* 2004), elles guident leurs actions (Giordan et de Vecchi 1987). Par conséquent, pour qu'un enseignement soit efficace, les enseignants doivent tenir compte des représentations des apprenants. Pour certains chercheurs (par exemple Astolfi et Develay 1989 ; Carey 2000 ; Dehon et Derobertmas 2016 ; Mathy 2006), cette étape permet d'anticiper une partie des difficultés chez les apprenants et d'adapter le plus possible le contenu et la manière d'enseigner un objet d'étude.

⁴² « The teacher also communicates, whether consciously or not, ideas about the ways in which 'truth' is determined in a field and a set of attitudes and values that markedly influence student's understanding. This responsibility places special demands on the teacher's own depth of understanding of the structures of the subject matter, as well as on the teacher's attitudes toward and enthusiasm for what is being taught and learned ». (Shulman 1987: 9)

Les représentations, qu'elles soient individuelles ou collectives, jouent un rôle déterminant dans les actions des individus. Cela est particulièrement vrai dans un contexte didactique, où elles influencent aussi bien les enseignants que les apprenants. Les représentations des enseignants orientent leurs choix pédagogiques, qu'il s'agisse de la manière d'enseigner ou de la sélection des contenus à transmettre. De leur côté, celles des apprenants guident leurs comportements et leurs stratégies d'apprentissage face à l'objet d'enseignement.

Discussion

La notion de représentation, profondément ancrée dans les traditions philosophiques, a progressivement évolué pour devenir un concept central en sciences humaines et sociales, en particulier dans les champs de la sociologie, de la psychologie sociale et de la didactique. Depuis les réflexions antiques sur la *mimèsis* jusqu'aux théories contemporaines des représentations sociales, elle a toujours servi à penser le lien entre l'individu, la société et la connaissance.

Développée de manière décisive par Moscovici, la théorie des représentations sociales articule l'individuel et le collectif, le cognitif et le social, le stable et le dynamique. Les apports complémentaires des écoles d'Aix et de Genève permettent d'en explorer à la fois la structure interne (noyau central et système périphérique) et l'ancrage dans les rapports sociaux (principes organisateurs). Ces cadres théoriques fournissent des outils puissants pour analyser la manière dont les individus construisent du sens, orientent leurs pratiques et interagissent dans des contextes donnés.

Dans le domaine de l'enseignement, les représentations jouent un rôle clé dans la structuration des pratiques pédagogiques et des postures d'apprentissage. Qu'elles concernent les langues, les savoirs, les apprenants ou les rôles des enseignants, elles influencent les attentes, les décisions didactiques, les relations intersubjectives et les dynamiques de classe. Leur étude, au croisement de la psychologie sociale, de la sociolinguistique et de la didactique, permet ainsi de mieux comprendre les logiques qui sous-tendent les comportements des acteurs éducatifs.

C'est dans cette perspective que cette recherche s'attache à analyser les représentations individuelles et collectives des apprenants et des formatrices en alphabétisation, à partir d'entretiens semi-directifs et de questionnaires. Elle vise à mettre en lumière la manière dont ces représentations influencent les pratiques et les postures en contexte d'apprentissage, mais aussi comment elles peuvent, en retour, évoluer au contact des expériences vécues.

1.4. Bilan intermédiaire

Ce premier chapitre a posé les fondements terminologiques, conceptuels et épistémologiques nécessaires à la compréhension des enjeux didactiques liés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes allophones peu ou pas scolarisés. À travers une analyse approfondie des désignations utilisées pour qualifier les personnes qui suivent ces formations et celles qui les accompagnent, il a été montré que les termes employés ne sont jamais neutres : ils véhiculent des représentations, structurent les rapports entre les acteurs et peuvent influencer les pratiques didactiques.

La réflexion sur les différentes appellations attribuées au public cible – qu'il s'agisse de termes comme *apprenant*, *participant*, *analphabète*, *illettré*, *migrant* ou encore *apprenant lecteur-scripteur* – a révélé la tension constante entre précision descriptive, souci éthique et contraintes institutionnelles. Si certains termes sont encore largement utilisés malgré leurs connotations négatives ou floues, d'autres plus récents tentent de refléter une approche plus respectueuse des parcours individuels et de la dynamique d'apprentissage.

Du côté des professionnels, l'analyse des titres – *formateur*, *enseignant*, *professeur* – a mis en évidence une hétérogénéité comparable, reflet des structures institutionnelles, des parcours de formation et des représentations du métier. Là encore, le choix terminologique ne relève pas uniquement d'une convention lexicale, mais engage une vision particulière de l'enseignement, des savoirs transmis et des publics visés.

Les précisions apportées sur les concepts de lecture, d'écriture, d'alphabétisation, d'alphabétisme et de littéracie ont permis d'élargir la compréhension des objets d'enseignement au-delà de la seule maîtrise technique du code écrit. Ces notions s'inscrivent dans des dynamiques cognitives, sociales et culturelles complexes, et leur clarification est essentielle pour comprendre les dispositifs didactiques.

Enfin, l'exploration du concept de représentation – de ses racines philosophiques aux théories contemporaines des représentations sociales – permet de situer cette notion au cœur de la problématique de l'alphabétisation. Parce qu'elles orientent les pratiques, les postures et les attentes des acteurs éducatifs, les représentations constituent un objet d'analyse central. Ce chapitre a ainsi jeté les bases d'une étude approfondie des représentations croisées des formatrices et des apprenants, qui sera développée dans les chapitres suivants.

Chapitre 2 : Méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture

Comme nous l'avons vu précédemment, dans l'imaginaire des formatrices, les cours d'alphabétisation sont souvent associés soit à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tel qu'il est dispensé aux enfants, soit à des cours de FLE dits « standards ». Cette représentation renvoie à un manque de repères didactiques spécifiques pour l'alphabétisation des adultes allophones, que ne comblent pas entièrement les ouvrages de référence, lesquels proposent rarement des pistes concrètes applicables à ce public particulier dans le domaine de la littéracie.

Les recherches portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants, en particulier dans leur(s) langue(s) première(s), sont en effet nombreuses. En revanche, la littéracie et les difficultés de lecture chez les adultes constituent le cœur de quelques études seulement (Barré-De Miniac 2014 ; Barré-De Miniac et al. (dirs.) 2010 ; Besse et al. 2004 ; Cellier et Lavallée 2004 ; De Clerck 1993 ; De Keyser 1999 ; Fijalkow et Fijalkow 2010 ; Goody 1979, 1994, 2007 ; Jaffré 2010). Toutefois, il est à noter que très peu de travaux se consacrent spécifiquement aux adultes allophones en situation d'illettrisme, bien que certains auteurs aient amorcé une réflexion dans ce sens (Adami 2016 ; Adami et Leclercq (éds.) 2012 ; Beacco 2016 ; Belloncle 2005 ; Tarone *et al.* 2009).

Face à ce constat d'un déficit de recherches et de ressources ciblant la littéracie des adultes allophones, il apparaît pertinent de clarifier les évolutions historiques et méthodologiques dans le domaine. La première partie de ce chapitre se donne ainsi pour objectif de présenter un panorama synthétique des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture développées pour les enfants, afin d'en dégager les principes majeurs et leurs évolutions dans le temps. Cette mise en perspective permettra d'introduire, dans un second temps, quelques études sur le développement du langage écrit chez les enfants. Enfin, la dernière partie du chapitre portera plus spécifiquement sur les méthodes et approches d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture conçues pour, ou adaptables à, des adultes allophones en contexte d'alphabétisation.

2.1. Méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture et de « l'écriture »⁴³ chez les enfants dans leur L1

De nos jours, il est impossible d'imaginer un lieu d'enseignement sans au moins une sorte de tableau (noir, blanc, tactile, etc.). Cependant, cet outil n'est apparu dans les salles de

⁴³ Le terme écriture est entre guillemets, car comme on va le voir la quasi-totalité des recherches académiques détaillent les méthodes d'apprentissage de la lecture, mais laissent sous silence ce qui concerne l'apprentissage explicite de l'écriture.

classe qu'au XVIII^e siècle (Guillaume 1887). Cela montre clairement la différence entre les méthodes d'apprentissage plus anciennes et celles de notre époque. Avant le XVIII^e siècle, dans les institutions, en guise d'outils d'enseignement, seules de grandes affiches avec des lettres, des syllabes ou des mots étaient installées aux murs (de Viguerie 1978). À cette époque, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'effectuait en deux temps. D'abord, les enfants apprenaient à lire, et quand ils devenaient de *bons lecteurs*, ils pouvaient enfin commencer à écrire (de Viguerie 1978). Or, nous trouvons également des exemples contraires, particulièrement chez les enfants qui apprenaient à lire et écrire à leur domicile. Par exemple, Michel de Montaigne explique qu'il a appris à lire et écrire simultanément ; il copiait « les lettres, les sons et les mots qui devaient lui servir d'exemples » sous un papier transparent et les lisait en même temps (Guillaume 1887 : 24). Seuls quelques didacticiens avant-gardistes recommandaient cette approche aux enseignants et/ou aux parents. Par exemple, Py Poulain Delaunay, au XVIII^e siècle, proposait d'enseigner l'écriture aux enfants dès qu'ils étaient capables de lire quelques mots⁴⁴. De même, le chanoine de Charnier donnait aux enfants une ardoise et une craie, leur demandant d'écrire les lettres, de les nommer, puis de poursuivre cette démarche avec les syllabes, afin qu'ils puissent apprendre à lire et à écrire simultanément (Guillaume 1887). Vers la fin du XVIII^e siècle (en 1793), sous l'influence d'une méthode allemande proposée par Joachim Henri Campe, Dupont de Nemours a suggéré de commencer l'apprentissage par l'écriture, qui permettait aux enfants de lire automatiquement par eux-mêmes⁴⁵. Cependant, toutes ces méthodes restent marginales durant des siècles, et même au début du XX^e siècle l'apprentissage de la lecture est encore considéré comme le prérequis pour apprendre à écrire (de Viguerie 1978).

Plusieurs chercheurs contemporains (voir notamment Dolz 1994 ; Privat et Vinson 1994 ; Reuter 1994a ; 1994b) préconisent les méthodes simultanées en enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or, nous constatons qu'apprendre à lire reste une priorité pour la plupart des acteurs actifs dans ce domaine (voir notamment Campbell 2003 ; Cunningham 1998 ; Singhal 2005). Par ailleurs, la plupart des recherches sur l'enseignement de l'écriture portent davantage sur la production de textes que sur l'acquisition des compétences de base, telles que la calligraphie (Préfontaine, 1998).

L'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture fait l'objet de nombreux débats parmi les didacticiens et les chercheurs. Toutefois, comme nous le verrons, les avis sur la question restent divergents. Bien que les approches soient désignées par diverses appellations en fonction de leurs fondements théoriques, deux grandes catégories de méthodes se distinguent dans ce domaine : celles qui mettent l'accent sur

⁴⁴ Il conseille aux parents qui enseignent à leurs enfants « de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture, et de les faire écrire » (Py Poulain Delaunay sans date ; cité dans Guillaume 1887 : 24).

⁴⁵ « Il faut, dit-il, commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et l'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée... J'ai eu le bonheur d'avoir à élever plusieurs enfants qui sont aujourd'hui des hommes de mérite, et qui n'ont jamais appris spécialement à lire. » (Dupont de Nemours 1793 ; cité dans Guillaume 1887 : 25).

le décodage, appelées ici *méthodes phoniques*, et celles qui privilégient le sens, appelées ici *méthodes sémantiques*. Il existe également des méthodes mixtes, qui combinent les deux approches de manière nuancée et variée.

2.1.1. Méthodes phoniques

Plusieurs méthodes mettent l'accent sur l'apprentissage des techniques de lecture, en particulier sur les mécanismes et les processus de décodage. Elles ont parfois des unités de base différentes (les lettres, les phonèmes, les syllabes et les mots) et proposent des façons variées d'arriver à un but commun : décoder correctement un discours écrit (Germain 2005).

- **Les lettres/l'alphabet comme unité de base**

Les débats sur les méthodes d'apprentissage de la lecture datent d'au moins 350 ans avant J.-C., comme l'illustre *La République* de Platon. Dans une conversation avec Glaucon, Socrate explique qu'on atteint l'expertise en lecture lorsqu'on est capable de reconnaître les lettres dans tous les contextes, même dans les mots insignifiants. (Platon, *Republic*, 1941 : 88 ; cité dans Mathews 1976 : 4 ; traduction personnelle)⁴⁶.

Denys d'Halicarnasse, historien et rhéteur grec, décrit la procédure d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en 20 avant J.-C. Il explique que l'apprentissage commence par les noms, formes et valeurs des lettres, suivi des syllabes et de leurs variations, puis des mots et de leurs particularités, comme les allongements, abréviations et accents. Une fois ces connaissances acquises, la lecture et l'écriture commencent syllabe par syllabe, lentement au début. Avec le temps, les mots s'ancrent dans l'esprit, permettant de lire sans difficulté et de parcourir un texte avec aisance et rapidité (Roberts 1902 : 206 ; cité dans Mathews 1976 : 6-7 ; traduction personnelle)⁴⁷.

⁴⁶ "Now in learning to read ... we were proficient when we could recognize the few letters that there are wherever they occur in all the multitude of different words, never thinking them beneath our notice in the most insignificant word, but bent upon distinguishing them everywhere, because we should not be scholars until we had got thus far ... Also we must know the letters themselves before we can recognize images of them, reflected (say) in water or in a mirror. The same skill and practice are needed in either case" (Platon, *Republic*, 1941 : 88 ; cité dans Mathews 1976 : 4).

⁴⁷ "When we are taught to read, first we learn off the names of the letters, then their forms and their values, then in due course syllables and their modifications, and finally words and their properties, vis. lengthenings and shortening, accents, and the like. After acquiring the knowledge of these things, we begin to write and read, syllable by syllable and slowly at first. And when the lapse of considerable time has implanted the forms of the words firmly in our minds, then we deal with them without the least difficulty, and whenever any book is placed in our hands we go through it without stumbling and with incredible facility and speed" (Roberts 1902: 269; cité dans Mathews 1976 : 6-7).



Figure 1 : Modèle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon Denys d'Halicarnasse

Le problème principal de cette méthode est la confusion entre des phénomènes de nature très différente : les morphèmes, les graphèmes et les noms des lettres. Dans cette approche, l'alphabet est considéré comme un système logique (Pierre 2003 : 129), et il suffit que les apprenants comprennent cette logique pour devenir de bons lecteurs. Malgré ses défauts, cette méthode domine jusqu'à la fin du Moyen Âge, en particulier pour l'enseignement du latin (Pierre 2003). Nous en trouvons encore sa trace en France (à Lyon) à la deuxième moitié du XVII^e siècle. Ch. Démià détaille les démarches à suivre pour enseigner le latin et le français :

[Le maître] divise son école en des classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux lettres, les autres aux syllabes, ou aux mots, ou aux phrases, etc. Ainsi il rangera dans la Ire ceux qui apprennent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ; dans la I^{re}, ceux qui apprennent à épeler, c'est— à— dire à joindre les lettres pour en faire des syllabes ; dans la II^e, ceux qui apprennent à joindre des syllabes pour en faire des mots ; dans la III^e, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation ; dans la IV^e, ceux qui commencent à lire le français : dans la V^e, les plus capables dans la lecture ; dans la VI^e, ceux qui lisent les manuscrits ; dans la VII^e, ceux qui écrivent. (Démià sans date ; cité dans Guillaume 1887 : 11)

Même si Démià donne plus de détails et propose une méthode pour enseigner aussi bien le français que le latin, les bases restent identiques à celles décrites par Denys d'Halicarnasse. L'apprentissage de la lecture en français ne commence que quand les élèves atteignent un bon niveau de lecture en latin (lire des phrases). La dernière étape de l'apprentissage est l'écriture, qui n'a pas été subdivisée en étapes distinctes.

Quelques années plus tard, au début du XVIII^e siècle, un prêtre parisien publie un ouvrage intitulé *Écoles paroissiales*, dans lequel il reprend recommandations identiques que Démià⁴⁸. La méthode d'enseignement proposée est similaire : on enseigne d'abord les lettres, les syllabes, puis les mots en latin, avant d'appliquer la même démarche au français⁴⁹. L'auteur justifie cet ordre d'enseignement en expliquant que la prononciation du français est plus complexe que celle du latin (Guillaume 1887).

⁴⁸ Il ne faut pas vouloir tout enseigner en même temps et il faut avancer progressivement d'abord en maîtrisant le latin et ensuite en apprenant le français.

⁴⁹ « Pour bien montrer à lire, dit l'auteur (éd. de 1705), il faut se bien garder d'embrouiller les enfants en voulant enseigner tout à la fois, à assembler et à lire en français et en latin : mais se servir de l'ordre, et ne point entreprendre de les faire voler dans la lecture avant que de savoir épeler les lettres, car voulant les avancer en leur apprenant tant de choses à la fois, on leur rend la lecture si confuse qu'outre qu'ils sont longtemps à apprendre, ils ne savent jamais bien lire, ni en latin, ni en français. Pour procéder donc par ordre, il faut : 1^o enseigner aux petits enfants à connaître les lettres ; 2^o à les assembler, pour en faire des

Les grammairiens de Port-Royal ont critiqué cette méthode d'apprentissage qui demande aux enfants de nommer chaque lettre puis de prononcer la syllabe, soulignant qu'il est souvent difficile de comprendre le lien entre les deux. Ils illustrent cette difficulté avec le mot *bon* et s'interrogent sur la façon d'expliquer à quelqu'un que ces trois lettres ne produisent que deux phonèmes (Guillaume 1887).

Jean-Baptiste de la Salle est le fondateur de l'Institut des *Frères des écoles chrétiennes* en 1680, un endroit consacré aux enfants en situation économique délicate. Il a fait évoluer l'enseignement de la lecture et de l'écriture de son époque en proposant de commencer par le français plutôt que par le latin ; il utilise un contre-argument à celui donné par les *Écoles paroissiales*. Selon lui, les enfants apprennent plus facilement dans leur langue première. De plus, en latin, toutes les lettres se prononcent, contrairement au français. En commençant par le français, les enfants ne rencontreront pas de difficulté de prononciation par la suite, alors que procéder dans l'autre sens pourrait poser des obstacles. Un autre argument en faveur de sa méthode concerne la nature de son public cible : des enfants en situation précaire, dont la plupart quittent l'école avant d'avoir commencé l'apprentissage du français. Dans cette méthode, comme dans toutes celles qui la précèdent, l'apprentissage de l'écriture n'arrive que vers la fin du processus d'apprentissage : « Lorsque les écoliers sauront parfaitement lire dans le français, et qu'ils seront dans le troisième ordre du latin, on leur apprendra à écrire [...] » (de la Salle sans date ; cité dans Guillaume 1887 : 16).

- **Les phonèmes comme unité de base**

À partir du XVI^e siècle, des doutes se répandent quant à la pertinence d'une méthode fondée sur l'apprentissage des lettres. Py-Poulain Delaunay comprend la confusion courante entre les phonèmes et les graphèmes et suggère d'enseigner d'abord les sons et ensuite les noms de chaque lettre⁵⁰. Un autre aspect innovant de son enseignement est de différencier les lettres prononcées des muettes. Pour faciliter la lecture, au début de l'apprentissage, il propose d'écrire les lettres muettes en rouge ou en italique⁵¹. Même si cette approche ne rencontre pas beaucoup de succès à son époque, elle inspire de

syllabes; 3^o à épeler les syllabes, pour en faire des mots; et ensuite, lire les mots, pour en faire des périodes latines : puis à bien lire en français » (Guillaume 1887 : 14).

⁵⁰ « Après que l'on sçait son alphabet et les sons diférens des consonnes et voïelle doubles, triples, etc., il ne reste plus pour épeller qu'à les nommer les unes après les autres, comme elles se rencontrent dans toutes les sillabes des mots » (Ernaux 1846 : 167).

⁵¹ « je les marque tout exprès en lettres rouges ou italiques, au lieu que les autres sont à l'ordinaire ; et non seulement je mets des lettres rouges ou italiques pour distinguer les lettres qu'il faut passer en épellant sans les nommer, mais j'en mets encore dans la lecture, pour marquer toutes les lettres qu'il ne faut pas prononcer en lisant...Lorsque l'élève sçait parfaitement lire dans le livre où est cet arrangement, je l'accoutume ensuite dans des livres imprimez à l'ordinaire ; et alors il ne me faut pas deux jours pour l'y rompre entièrement » (Guillaume 1887 : 19).

nombreuses personnes, comme Valentin Ickelsamer, un pasteur allemand du seizième siècle (Davies 1973).

Il faut attendre le XVIII^e siècle pour que cette approche se démocratise en France. En 1719, de Vallange propose une méthode de lecture et d'écriture avec des figures qui représentent les phonèmes. En 1744, un abbé nommé Claude-Louis Berthaud écrit un manuel d'enseignement de la lecture intitulé *Le Quadrille des enfants ou système nouveau de lecture*, dans lequel il enseigne 160 sons avec des images et des symboles connus des enfants.

Contrairement aux méthodes précédentes, Berthaud rejette l'idée d'épeler les mots. L'enfant ne doit jamais séparer le mot en lettres, mais en unités sonores insécables. Dans son approche, d'abord les enfants regardent les images et disent le mot qu'elles représentent. Ensuite, ils trouveront le mot écrit. Chaque mot est choisi pour enseigner un phonème en particulier, par exemple le mot *moulin* pour le phonème [ɛ̃]. Les enfants mémorisent le son enseigné. Selon Berthaud, avec les répétitions et au fil du temps, ils n'auront plus besoin des images pour lire les mots, car ils seront assez familiarisés avec les phonèmes et les graphèmes pour lire les mots et les phrases.

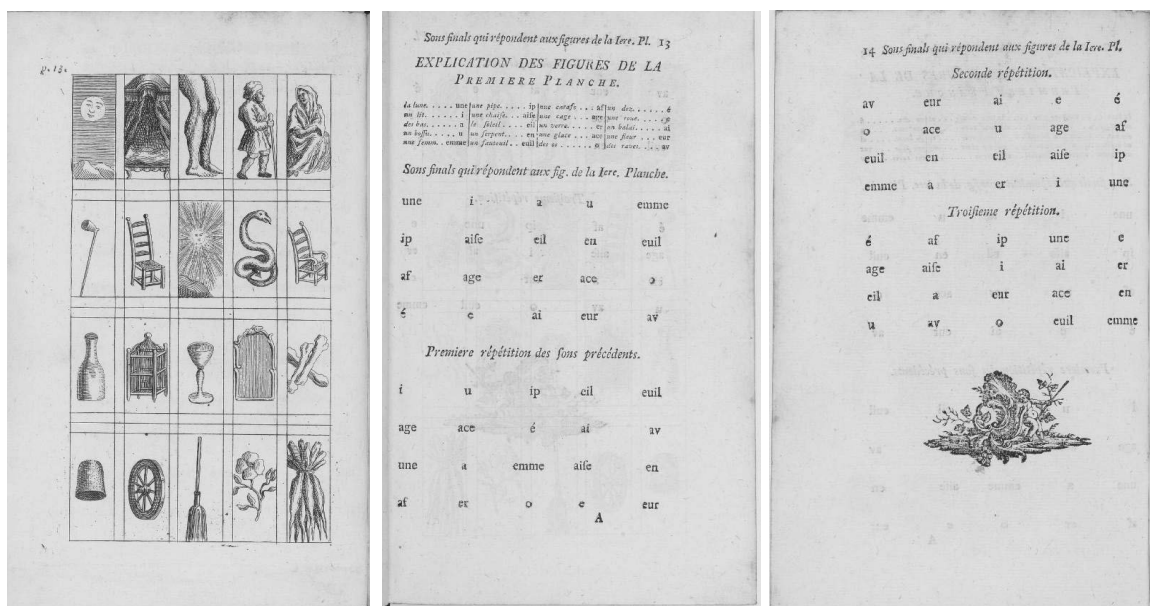


Image 4 : « Le Quadrille des enfants ou système nouveau de lecture » (Claude-Louis Berthaud 1744)

En 1783, Alexandre révisé et simplifie la méthode de Berthaud en réduisant le nombre de sons à apprendre à 84, diminuant ainsi le nombre d'images. Pour faciliter la rétention des phonèmes, les enfants disposent de cartes colorées avec une image d'un côté et le phonème à apprendre de l'autre. Ils répètent les mots jusqu'à pouvoir tout réciter, puis lisent des syllabes contenant les phonèmes appris dans leur manuel.

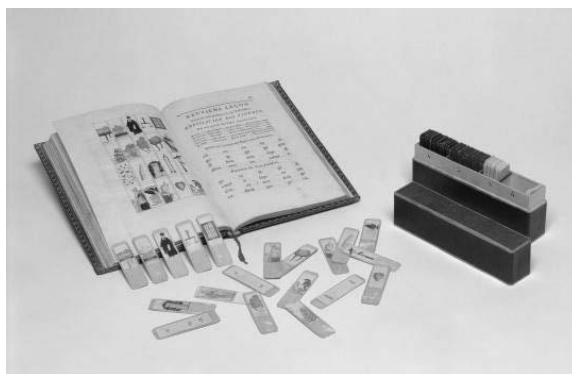


Image 5 : « Le quadrille des enfants par feu M. Berthaud » (Alexandre 1783)⁵²

Dans le même état d'esprit, N. Michel écrit un livre sous le nom de *Plan méthodique des premiers principes de lecture française* en 1779 à Paris. Comme ses prédécesseurs, il utilise des images ainsi que six séries de cartes pour enseigner les phonèmes. L'aspect novateur de son approche réside dans la séparation des phonèmes *élémentaires* (comme [i], [o]) des *combinaisons artificielles* (comme [ɲ], [ɥ]). Pour distinguer ces deux catégories de phonèmes, il se sert de deux tableaux. L'enseignement commence avec 34 phonèmes élémentaires, comprenant 16 voyelles et 18 consonnes. Selon lui, cette méthode permet aux enfants de lire tous les mots comportant des caractères simples. Ensuite, il leur enseigne les combinaisons plus complexes et moins intuitives. L'apprentissage progressif est au cœur de cette méthode d'enseignement (Guillaume 1887).

Jean-Jacques Rousseau se montre très critique envers les méthodes d'enseignement de son époque. Dans *Émile ou De l'éducation* (1762), il dénonce des changements qu'il juge mineurs et superficiels, avec peu d'innovations réelles. Pour lui, il est primordial que l'enseignement procure du plaisir et attise l'intérêt des enfants, et les méthodes d'enseignement ne tiennent pas assez compte de cet aspect.

On se fait, dit-il, une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie... Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés : toute méthode lui sera bonne. (Rousseau 1762 [1951] : 116)

Or, au XVIII^e siècle, on observe une évolution dans l'enseignement : la plupart des méthodes sont désormais conçues pour que les enfants apprennent en s'amusant, tout en sollicitant l'ensemble de leurs sens. « Les méthodes se diversifient ; elles font appel aux sens de l'enfant, elles mobilisent tout un matériel : cartons mobiles, tableaux,

⁵² Photo (C) RMN-Grand Palais (Château de Fontainebleau) / Gérard Blot

Source : https://art.rmngp.fr/fr/library/artworks/alexandre_berthaud-abbe_le-quadrille-des-enfants_maroquin_ivoire_1783

typographie, illustrations, estampes ... ; elles sollicitent les yeux, le toucher, l'oreille » (Py 1992 : 269).

- **Les syllabes comme unité de base**

En 1755, un chanoine français nommé Sébastien Cherrier rédige un manuel pour enseigner la lecture, intitulé *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément et en peu de temps, même par manière de jeu et d'amusement*. Selon lui, la méthode la plus efficace consiste à commencer directement avec les syllabes, une fois que les enfants connaissent les lettres. Il affirme : « Il est à propos de ne pas faire épeler les lettres pour syllaber, mais de faire prononcer les syllabes aux enfants dès qu'ils connaissent les lettres » (Cherrier 1755 : 10).

Dans cette méthode, on observe une progression : les enfants se familiarisent d'abord avec les phonèmes, puis lisent des syllabes utilisant ces mêmes phonèmes, passent ensuite à des syllabes plus complexes et, finalement, lisent des textes où les mots sont découpés en syllabes. À la fin, ils doivent être capables de lire des textes sans découpage en syllabes. Cherrier considère que l'apprentissage des noms des lettres peut venir après celui des syllabes : « car si l'on n'épelle plus, on peut sans grand inconvénient nommer les consonnes bé, cé, dé, effe, etc., à l'ordinaire, comme les savants conservent alpha, beta, gamma, delta, etc., pour la langue grecque » (*Ibid.*).

Dans cette méthode, l'apprentissage de la lecture commence par le latin, que Cherrier juge plus facile à apprendre, bien qu'il ne justifie pas ce choix.

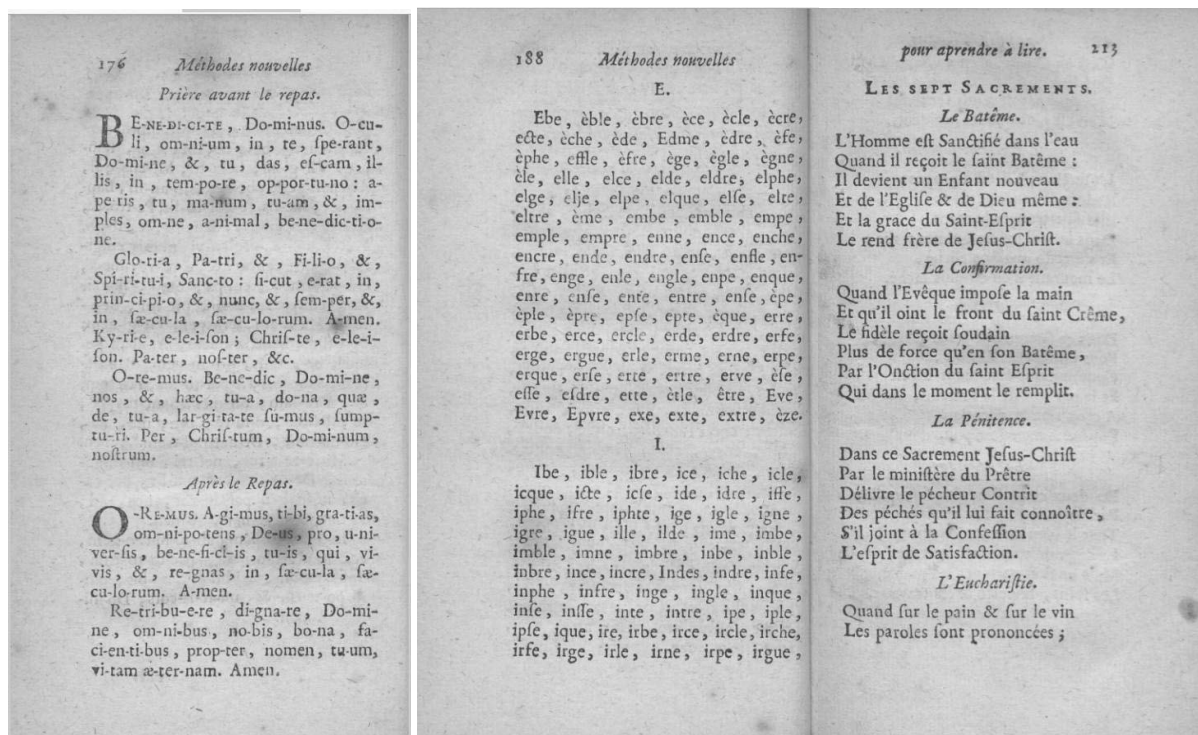


Image 6 : « Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément et en peu de temps, même par manière de jeu et d'amusement » (Sébastien Cherrier)

Dans cette méthode, l'enfant joue un rôle actif et participe pleinement à son apprentissage, sollicitant ses différents sens (le toucher, l'ouïe et la vue). Les jeux occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage selon Cherrier, qui propose des activités ludiques avec des cartes, des dés, et d'autres supports. Les enfants sont amenés à assembler des syllabes pour former des mots, aidés par des éléments visuels comme les couleurs et la typographie, qui facilitent ces tâches (Sonnet 1986). Malgré de nombreuses critiques, cette méthode sera généralisée en France avec la loi de la Révolution de l'instruction publique sous Jules Ferry (1860).

De manière générale, les méthodes phoniques posent deux problèmes majeurs dans l'enseignement/apprentissage du français. D'une part, elles ne sont pas conçues à la base pour une langue opaque sur le plan phonie-graphie comme le français. Cette raison a encouragé de nombreux didacticiens pendant plusieurs siècles à opter pour l'enseignement du latin en premier, car selon eux l'apprentissage de la lecture et l'écriture en latin poserait moins de problèmes aux enfants francophones. La question qui se pose ici est la suivante : ne serait-il pas préférable de créer une méthode spécifiquement adaptée à la langue française, plutôt que de tenter de faire entrer celle-ci dans le moule des anciennes méthodes ?

D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, l'usage et la représentation de la lecture ont évolué au fil du temps. À notre époque, un bon lecteur n'est pas forcément un bon orateur, mais quelqu'un qui est capable de comprendre un discours écrit. Or, dans ces méthodes basées sur le décodage, la compréhension n'occupe qu'une place marginale, voire aucune place. Les méthodes sémantiques ont été inventées pour répondre particulièrement à cette lacune.

2.1.2. Méthodes sémantiques

Pour adapter l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux vrais besoins des apprenants, des chercheurs et didacticiens ont opté pour une nouvelle approche, cette fois entièrement basée sur la sémantique et la compréhension.

L'Abbé Claude-François Lysarde de Radonvilliers de l'Académie française en 1768 a proposé une méthode, qui peut être considérée comme l'ancêtre de la méthode globale. Il ne rejette pas le processus de décodage, mais le place à la fin des procédures d'apprentissage de la lecture. Dans sa méthode, l'enseignant lit les mots tout en les montrant aux enfants, ensuite, ceux-ci récitent les mots et, quand ils ont appris par cœur une bonne quantité de mots, ils commencent le décodage.

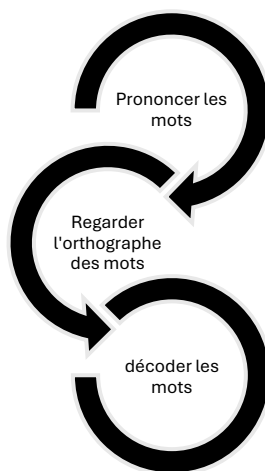


Figure 2 : Apprentissage de la lecture (de Radonvilliers 1768)

Selon de Radonvilliers, avec les méthodes phoniques, l'attention limitée dont disposent les enfants est en grande partie consacrée aux procédures d'assemblage. De plus, ils ne peuvent pas construire des mots à partir de syllabes, car ils n'ont pas encore développé le raisonnement logique nécessaire pour comprendre des notions aussi abstraites. Ainsi, il remet en question le « mythe de l'alphabet » (Pierre 2003), qui postule que l'alphabet est un système logique que l'être humain est naturellement capable de décoder, en supposant qu'il suffit d'apprendre les lettres pour être ensuite capable de lire. Il propose une méthode permettant aux enfants d'apprendre la lecture sans difficulté.

Pourquoi ne pas s'y prendre plus simplement ? Prononcez d'abord un mot, par exemple, *traité*, l'enfant le répétera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes le permettent, montrez-le lui sur le livre, & répétez lui, *traité* à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez point son attention, ne le grondez point ; ce n'est pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle ; mais recommencez avec patience la même leçon ; n'exigez jamais de lui autre chose, sinon qu'en regardant tel mot écrit, il prononce tel son ; & s'il l'a oublié, répétez-le-lui. Il n'est pas possible qu'en peu de temps la vue des figures ne rappelle les sons, & alors l'enfant saura lire. (de Radonvilliers 1768 : 247-248)

Pour cet abbé qui est un adepte de Rousseau, l'apprentissage doit s'effectuer dans une situation calme et sans stress pour les enfants. Il ne faut pas exiger d'eux des choses dont ils ne sont pas capables.

Nicolas Adam, en 1787, reprend la méthode de Claude- François Lysarde de Radonvilliers et la complète à son tour. Selon lui, l'apprentissage de la lecture doit suivre le même schéma que l'apprentissage de la langue orale chez les enfants. Ceux-ci entendent des mots et les répètent plusieurs fois pour les mémoriser. À l'instar de de Radonvilliers, il estime qu'il ne faut pas débiter par des découpages abstraits des mots, car ceux-ci n'ont pas de sens pour les enfants. Selon lui, enseigner d'abord les petites unités dépourvues de sens est comme expliquer aux enfants les éléments qui constituent un vêtement (les manches, le col, etc.) avant de leur apprendre le mot *vêtement*.

Dans cette méthode, le mot constitue l'unité minimale d'enseignement. Le choix lexical provient de l'environnement proche des enfants, comme *papa* ou *maman* qui sont initialement écrits à la main. Chacun est inscrit sur des papiers de formes différentes, aidant ainsi les enfants à les distinguer visuellement dans un premier temps. Une fois mémorisés et reconnus, ces mots sont reproduits sur des cartes de forme identique, permettant aux enfants de les associer et de les lire. Par la suite, le même procédé est appliqué pour leur apprendre à lire de courtes phrases valorisantes à leur sujet. Progressivement, des caractères d'imprimerie sont introduits pour les familiariser avec la lecture de textes imprimés. Enfin, l'attention se porte sur les composants des mots : d'abord les syllabes, et puis les lettres (Guillaume 1887).

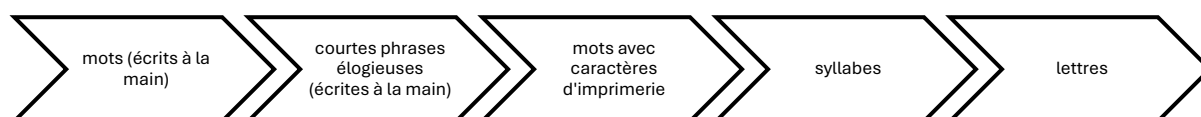


Figure 3 : Apprentissage de la lecture (Adam 1787)

Adam insiste sur l'aspect ludique de l'apprentissage. Selon lui, les enfants peuvent seulement apprendre quand ils ont du plaisir à découvrir de nouvelles choses. On trouve des échos de cette idée dans des méthodes récentes d'enseignement de la lecture. Un aspect innovant de son travail réside dans la distinction entre les caractères d'imprimerie et ceux écrits à la main, ainsi que dans la proposition d'un enseignement en deux étapes.

Comme on peut le constater, l'Abbé de Radonvilliers et Nicolas Adam enseignaient les processus de décodage de la lecture, bien que ceux-ci soient abordés dans un second temps. Toutefois, de nouvelles approches pédagogiques ont émergé, rejetant tout intérêt pour l'enseignement du décodage.

Au XIX^e siècle, les méthodes phoniques redeviennent populaires. Puis, au début du XX^e siècle, le psychologue et pédagogue belge Ovide Decroly introduit une nouvelle méthode d'apprentissage fondée sur la reconnaissance des mots. Il la résume de la manière suivante :

Elle fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure... Elle fonctionne spontanément chez les enfants et permet des acquisitions importantes telles que le langage, les connaissances sur le milieu matériel, vivant, social et aussi l'adaptation à une série de formes d'activités. La mère l'utilise inconsciemment pour éduquer l'enfant et lui faire acquérir diverses techniques importantes, notamment le langage. ...elle peut être appliquée non seulement dans l'initiation aux techniques (lecture, écriture, orthographe), mais aussi aux branches de connaissances relatives à la nature et l'homme (sciences naturelles, histoire, géographie) et à l'expression de ces connaissances dans la langue maternelle ou une autre langue... (Decroly sans date ; cité dans Leif et Biancheri 1966 : 295)

À l'origine, cette méthode intitulée *idéovisuelle* a été créée pour les enfants en difficulté d'apprentissage. Decroly s'intéresse particulièrement aux centres d'intérêt des enfants et à leur environnement immédiat et considère les aspects sémantiques comme les plus importants. L'unité de base dans cette méthode est la phrase simple qui exprime soit un

ordre à exécuter — comme « apporte-moi la poire » (Beaume 2006 : 93) soit un récit d'événements partagés (Chartier et Hébrard 2006 : 117). Un accent particulier est mis sur la compréhension : initialement conçue pour les enfants sourds-muets, cette méthode considère l'oralisation comme une activité marginale et non essentielle.

Dans les années 1920, C. Rouquié, directrice d'une école maternelle, a créé *la méthode globale* pour l'apprentissage de la lecture en s'inspirant des travaux des psychologues de son époque, notamment du docteur Ovide Decroly (Chartier et Hébrard 2006 : 116). Dans cette méthode, la première démarche est la mémorisation des formes graphiques des mots inconnus « par des exercices d'observation » ou « par des exercices sensoriels » (Rouquié 1924). Le jeu joue un rôle important. Les enfants sont systématiquement encouragés à comparer le nouveau mot avec ceux qu'ils connaissent déjà, en se basant sur sa longueur, ainsi que son début et sa fin. Cette étape, appelée *reconnaissance par analogie*, permet de deviner les mots inconnus sans avoir recours au décodage. Elle repose plutôt sur l'orthographe des mots familiers, en comparant tout ou une partie du mot inconnu avec tout ou une partie des mots déjà connus (Smith 2004 : 150).



Image 7 : Méthode de lecture globale (Rouquié 1924)

Comme nous pouvons le voir dans l'image ci-dessus, l'unité de base est le groupe nominal ou le groupe verbal apparaissant dans des textes. Rouquié (1924 : IV) explique ce choix et donne des détails :

[P]our donner aux mots leur entière valeur, non seulement on les accompagne de déterminatifs, mais on les fait lire tout de suite dans des phrases. Jamais d'épellation, jamais de syllabation dans les exercices de lecture. Les lettres sont apprises – et par leur nom au lieu de leur son – au courant des exercices d'écriture.

Dans cette approche, les lecteurs en difficulté tentent de prononcer les mots sans tenir compte de leur sens. Cela les empêche de lire d'une manière fluide (Smith 2004 : 150). Au contraire, les lecteurs experts optent pour trois stratégies différentes face à un mot inconnu. La première est l'évitement, c'est-à-dire qu'ils ne le lisent pas ; car pour comprendre un texte, il n'est pas obligatoire de comprendre chaque mot, et toute tentative de décodage pourrait perturber encore plus la compréhension. La deuxième stratégie est de deviner le sens du mot selon le contexte. Enfin, la dernière et la meilleure stratégie est la *reconnaissance par l'analogie* (Smith 2004 : 149-150).

Dans les années 1970, Foucambert, en s'inspirant fortement de la méthode de Decroly, propose une nouvelle méthode également dénommée *idéovisuelle*, qui est encouragée par l'Association française de la lecture (AFL). Il critique les anciennes méthodes d'apprentissage de la lecture, car elles ne prennent pas en compte la compréhension.

L'enseignement passé et présent de la lecture repose, en fait, sur une conception de la lecture qui est déterminée non pas d'après une analyse de l'acte de lire, mais d'après une analyse de l'objet sur lequel s'exerce cette action. (Foucambert 1976 : 17)

En faisant une analogie entre l'apprentissage de la langue orale et écrite, il soutient que l'apprentissage de la lecture implique « la mise en mémoire de milliers de formes écrites, comme sont par ailleurs en mémoire des milliers de formes orales et comme seront en mémoire les milliers de formes d'une langue étrangère » (Foucambert 1976 : 51). Alors que chez Decroly, les centres d'intérêt des enfants et les aspects ludiques étaient au cœur de la méthode, Foucambert propose une approche strictement disciplinaire. En outre, il rejette toute démarche d'analyse des mots (comme la reconnaissance par analogie), considérant la lecture comme un phénomène purement idéovisuel, autonome, et donc indépendant de l'oral (Foucambert 1994 : 45).

Dans les recherches théoriques, les méthodes globale et idéovisuelle ont connu un immense succès mondial, particulièrement après la Seconde Guerre mondiale (Beaume 2006 : 93). De nombreux chercheurs les ont analysées, critiquées et adaptées. Cependant, en pratique, elles ne se sont jamais véritablement imposées dans les régions francophones d'Europe (*Ibid.*). En effet, malgré les apparences, il n'est pas simple pour les enfants de mémoriser suffisamment de mots pour pouvoir lire un nombre conséquent de textes⁵³. Dans les rares cas où ces méthodes semblaient fonctionner, les enseignants utilisaient des images pour rendre la lecture plus accessible et pour faciliter le processus. Or, il s'avère que les enfants n'apprenaient pas réellement à reconnaître les mots et se servaient essentiellement des images pour deviner le contenu de chaque phrase (Mialaret 1967). En revanche, l'équivalent de cette méthode pour l'enseignement de l'anglais, intitulé *Look and Say Method*, a connu un franc succès aux États-Unis (Mathews 1966).

Plusieurs chercheurs, notamment Braibant et Gérard (1996) ainsi que Goigoux (2000), ont choisi de revenir aux bases : pour eux, le décodage est un élément essentiel dans l'apprentissage de la lecture. Ils critiquent particulièrement les méthodes qui rejettent totalement cet aspect. À l'instar de nombreux chercheurs en enseignement de la littéracie, Routman et Butler (1998) soulignent l'importance d'enseigner les procédures de décodage dans l'apprentissage de la lecture. Selon

⁵³ De Keyser et ses collègues (1999 : 7) estiment qu'il faut connaître l'orthographe de « dizaines de milliers de mots » pour pouvoir lire d'une manière fluide et sans effort.

eux, il ne faut pas se poser la question d'enseigner ou non ces procédures aux apprenants, mais déterminer à quel moment, de quelle manière et pour quelles raisons cela entre dans l'enseignement. Selon Haldbach (2022), les deux procédures, décodage et compréhension, interagissent ensemble ou alternativement dans l'acte de lecture, et par conséquent il est impossible de les séparer dans l'enseignement/apprentissage. Dans cette perspective, Routman et Butler (1998) envisagent l'enseignement de la lecture comme un processus en spirale : on s'intéresse aux unités phoniques tout en gardant à l'esprit le texte dans sa globalité, dans un mouvement perpétuel. Ainsi, le décodage réintègre les procédures d'apprentissage, donnant naissance aux méthodes mixtes.

2.1.3. Méthodes mixtes

Les méthodes mixtes sont apparues dans les années 1980, et comme leur nom l'indique, elles combinent les approches phonétique et sémantique.

Ces méthodes ne sont pas uniformes et existent en différentes variantes. Par exemple, la méthode *mixte enchainée* consiste à débiter avec une approche, souvent centrée sur la compréhension, avant de passer à une autre méthode. Ainsi, les enfants commencent à apprendre à lire avec une première méthode, puis changent soudainement de façon de faire. Selon Germain (2005), ce changement brusque fragilise l'apprentissage des enfants déjà en difficulté et perturbe les élèves en général, car il leur impose de réviser entièrement leur représentation de l'acte de lire.

Il existe également une méthode appelée *mixte conjointe*, qui combine les deux approches simultanément, bien que dans des proportions inégales. Avec cette méthode, les enfants sont constamment confrontés à différentes façons d'aborder un texte écrit, et selon Germain (2005 :190) ils se demandent s'ils doivent mémoriser les mots, tenter de deviner le sens du texte ou décoder les mots.

En tenant compte de tous ces éléments, on peut se demander quelle méthode choisir. Pour répondre à cette question, El Euch et de Serres (2021) s'appuient sur les recherches récentes en neurosciences, en citant notamment Bouhali *et al.* (2019) ainsi que Dehaene (2007 ; 2011). Ces études montrent que l'hémisphère gauche du cerveau est sollicité lors de la lecture syllabique, tandis que les méthodes sémantiques solliciteraient davantage l'hémisphère droit, associé à la mémoire photographique. Selon ces auteures, l'usage des méthodes sémantiques active des réseaux neuronaux inadaptés. Elles recommandent donc de privilégier les méthodes syllabiques, jugées moins anxiogènes, et de trouver des moyens pour combler les éventuelles lacunes de ces méthodes, permettant ainsi aux apprenants de lire et de comprendre.

Les méthodes mixtes, apparues dans les années 1980, cherchent à combiner les deux dimensions phonique et sémantique. Qu'elles soient enchainées (succession de deux méthodes distinctes) ou conjointes (utilisation simultanée), elles peinent toutefois à instaurer une véritable complémentarité : selon Germain (2005), elles génèrent souvent de la confusion ou de l'instabilité chez les apprenants.

Discussion

L'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue première montre une diversité de démarches, oscillant entre le décodage et la compréhension. Des méthodes phoniques traditionnelles aux approches sémantiques fondées sur le sens, en passant par les tentatives de synchronisation des deux dimensions dans les méthodes mixtes, chaque courant reflète des conceptions différentes de l'acte de lire. Si l'histoire a montré l'importance d'adapter les méthodes aux capacités cognitives des enfants et à leur environnement, les recherches récentes en neurosciences viennent renforcer la nécessité d'un apprentissage fondé sur le décodage, tout en intégrant la compréhension comme finalité. L'enjeu actuel ne réside donc pas dans le choix exclusif d'une méthode, mais dans la capacité à articuler intelligemment les composantes phonologiques et sémantiques, selon les besoins spécifiques des apprenants.

2.2. Développement de la langue écrite chez les enfants

Le développement du langage écrit chez les enfants dans leur langue première intéresse de nombreux chercheurs provenant de disciplines variées comme les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, les neurosciences, etc. (voir notamment Besse 1993a ; 1993b ; 2000 ; Chauveau 1997 ; 2001 ; 2007 ; Ferreiro et Gomez Palacio 1988 ; Ferreiro 1998 ; 2001 ; Fijalkow 1993 ; 2000 ; Montésinos-Gelet 2001 ; Snow 1993).

Selon Vygotsky, le langage écrit ne se réduit pas à une simple transcription de l'oral en signes écrits. Si cela était le cas, une fois que l'enfant a compris le mécanisme, il pourrait devenir *scripteur expert*⁵⁴ (1934 [1997] : 337).

Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Comme le montre l'investigation, son développement fût-ce minime exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans

⁵⁴ L'utilisation du terme *scripteur* s'impose par nécessité, bien que ce mot ne rende pas pleinement compte de la complexité de la tâche des personnes qui écrivent. Je rejoins l'avis de Reuter (1995 : 14), selon lequel il existe un manque de terminologie adéquate dans ce domaine ; on emploie le terme *lecteur* pour la personne qui lit, mais ce terme » ne possède pas d'équivalent pour l'écriture, sinon sur le mode artistique (*écrivain, auteur*) ou technico-théorique (*scripteur*) ».

l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel. (Vygostky 1934 [1997] : 338)

Selon lui, l'absence de l'aspect sonore dans le langage écrit, une différence qui peut sembler banale, change tout sur le plan psychologique chez les enfants, qui ont jusqu'à présent appris la langue concrète et sensible, et qui se retrouvent en face d'éléments abstraits et incompréhensibles. Ils n'ont plus affaire aux mots, mais aux *représentations des mots* sous une forme codée avec des signes écrits. De plus, l'absence de l'interlocuteur est un autre élément qui les perturbe, car ils ont l'habitude d'avoir des interactions.

Dans le même esprit, Charmeux (1992 : 91) explique qu'apprendre à écrire va au-delà d'un simple changement de code de communication :

Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à passer d'un type d'énonciation, spontanée et linéaire, celle de l'oral courant, à une énonciation élaborée, travaillée, utilisant largement l'anticipation du produit fini ...

Un avis partagé par la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation, comme Fijalkow (1997 : 121) :

[L]a langue écrite n'est donc pas conçue seulement comme un instrument de communication, mais comme un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit.

De nombreux chercheurs (voir notamment Castellotti et Moore 2012 ; Chiss 2008 ; Moore 2006 ; Perregaux 2006 ; Perregaux et Deschoux 2007) considèrent l'entrée dans l'écrit comme un moment crucial de la scolarisation des enfants et « insistent sur les enjeux que représente la construction d'un rapport personnel à l'écrit qui prend en compte les dimensions cognitives, affectives, linguistiques, culturelles et sociales dans lesquelles s'épanouit un individu » (Moore et Sabatier 2014 : 34).

L'enseignement/apprentissage de la langue écrite est souvent présenté sous forme de différents stades. Selon une perception cognitive, l'écriture chez les enfants évolue en trois stades ou trois étapes (Firth 1985). La première étape est logographique ; l'enfant n'a aucune conscience phonie-graphie et n'a toujours pas établi de liens entre ces deux composants de l'écrit. La deuxième est alphabétique, dans laquelle les enfants tentent de transcrire le plus fidèlement possible les phonèmes qu'ils entendent. Là, on constate la première prise de conscience entre l'oral et l'écrit et le fait que les *signes* écrits sont abstraits et ne représentent pas la réalité du monde qui nous entoure. Dans les langues opaques comme le français, il est plus difficile de sortir de ce stade pour les apprentis lecteurs-scripteurs. Enfin, dans l'étape orthographique, l'enfant commence à respecter les règles d'orthographe et à écrire des mots et des phrases corrects au niveau de l'orthographe. Jaffré (1992) distingue quatre étapes dans les procédures graphiques, les

deux premières sont les mêmes que pour Firth (1985) ; cependant, selon Jaffré, il existe deux autres étapes permettant de perfectionner l'écriture, à savoir les procédures graphiques de type morphosémantique et de type morphosyntaxique.

Certains chercheurs privilégient une approche différente, centrée sur les représentations que les apprenants se font de l'écrit et définissant la progression dans l'apprentissage de la langue écrite par étapes. Par exemple, Ferreiro (1988) avance l'idée que les jeunes apprentis lecteurs-scripteurs pensent qu'il existe une relation directe entre l'écrit et le monde réel. Par exemple, pour eux, dans la phrase « Maman prépare trois gâteaux », le premier mot correspond à *maman*, et les trois mots qui suivent représentent les trois gâteaux. De même, ils pensent que le mot *ours* devrait s'écrire avec beaucoup plus de lettres que *coccinelle*, car l'ours est bien plus grand que cet insecte. En maîtrisant les bases du langage écrit, les enfants distinguent de plus en plus facilement la différence entre le signifiant et le signifié (de Saussure 1916 [1972]).

Discussion

Malgré des années de recherches et d'investigations, les débats sur les méthodes les plus efficaces restent ouverts. Chaque époque, mouvement et chercheur recommande une approche spécifique pour enseigner la lecture et l'écriture, en particulier aux enfants dans leur langue première. Bien que ces méthodes diffèrent sur plusieurs points essentiels, elles partagent le fait d'avoir été élaborées pour des « populations occidentales scolarisées » (Fortier *et al.* 2021 : 9). Il n'est donc pas pertinent de les généraliser à d'autres types de publics cibles (Ortega 2019). C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous examinerons les méthodes dédiées à la littéracie des adultes allophones.

2.3. Méthodes d'alphabétisation aux adultes allophones

L'enseignement de l'alphabétisation aux adultes non francophones commence de manière plus ou moins structurée à la fin des années 1950 et au début des années 1960, sous forme de cours du soir destinés aux travailleurs *migrants*. Et avec l'augmentation du nombre de participants dans les territoires francophones, ces dispositifs se développent au fil du temps (Adami 2020 : 7-8).

Même si le public cible de ces cours est composé d'adultes allophones, les bases théoriques de ces formations ne sont influencées par les approches épistémologiques du FLE que de manière épisodique, isolée et irrégulière (Leclercq 2012). Il faut attendre le début des années 2000 pour trouver les premières traces de ce rapprochement avec la mise en place du *Diplôme Initial de Langue Française* (DILF). Pour Adami (2020 : 8) « cette convergence est encore toute relative et ne concerne que les aspects méthodologiques généraux. Pour le reste, il s'agit encore de deux champs distincts [alphabétisation et FLE] tant les différences sont encore importantes ».

Ces formations s'appuient rarement sur les recherches en FLE, et l'on constate par ailleurs que peu de chercheurs francophones, notamment Adami et Leclercq, se

penchent spécifiquement sur ce sujet. Comme le souligne Beauné (2015 : 81), ces cours sont perçus comme des « enfants illégitimes » dont les « parents » s'occupent discrètement ou à l'abri des regards. Les méthodes et approches didactiques sont souvent calquées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants dans leur L1. Fijalkow (1997 : 302) critique cette approche, estimant qu'elle reproduit des schémas peu adaptés à la formation des adultes. Leclercq adopte une position nuancée : d'un côté, elle critique cette orientation, affirmant que les cours d'alphabétisation restent « à la remorque de la didactique en formation initiale » (2003 : 8-9). D'un autre côté, elle reconnaît que les leçons tirées des erreurs des années 1980 dans l'enseignement de la littéracie aux enfants ont été bénéfiques pour la formation des adultes, citant par exemple la critique des approches bottom-up⁵⁵ en lecture et la valorisation des démarches idéovisuelles (Leclercq 2011 : 27).

Certains chercheurs soulignent les problèmes de représentation dans les méthodes d'enseignement de la littéracie aux adultes. Par exemple, Astolfi (2003 : 2) décrit ce modèle comme « curatif », où les apprenants sont perçus comme des personnes nécessitant des soins, autrement dit, l'apprentissage des bases et des prérequis. Fraenkel et ses collègues (1981 : 8), qui ont travaillé sur les compétences écrites des adultes allophones et peu lettrés, mentionnent également deux autres représentations courantes concernant ce public cible :

En ce qui concerne les migrants, deux représentations dominent : celle du migrant 'enfant' qui ne peut accéder à l'écrit adulte qu'en 'rattrapant' la scolarité qu'il n'a pas eue [...] et celle du migrant en situation de survie dont on ne voit que les besoins fonctionnels immédiats à l'écrit. Nous avons choisi quant à nous de considérer les migrants comme devant être préparés à toutes les tâches des lecteurs-scripteurs adultes.

Comme nous le verrons plus loin (chapitre 5), ces deux représentations apparaissent régulièrement dans les discours des formatrices.

2.3.1. Particularité des cours d'alphabétisation

Les chercheurs mettent souvent en avant les particularités des cours d'alphabétisation en comparaison avec les cours de FLE ou FLM. Dans ce sens, ils mettent particulièrement en avant les points faibles des participants des premiers cours. Cela peut être d'ordre social comme des problèmes d'intégration qui causent l'isolement (Chalom 1991 ; Fugazzi et Ross 1992), des problèmes professionnels et économiques, comme difficultés dans la recherche d'un emploi et de le garder (Chalom 1991 ; Poissant 1998) ou encore des emplois précaires (Fugazzi et Ross 1992). Les chercheurs mentionnent également les problèmes d'ordre socio-affectifs comme les sentiments d'humiliation, de honte ou de

⁵⁵ Ces modèles « supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires (perception puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs supérieurs (production de sens) » (Chauveau et Rogovas-Chauveau 1990 : 23).

dépendance, ou encore de l'infériorisation par rapport à la majorité de la population (Fugazzi et Ross 1992 ; Poissant 1998).

Les difficultés rencontrées par les apprenants ne s'arrêtent pas là ; les chercheurs soulignent également de nombreux obstacles et lacunes qui rendent l'enseignement/apprentissage de la littéracie en français particulièrement difficile. Une des premières difficultés est leur manque de maîtrise du français oral (voir notamment Adami 2016 ; 2020 ; Beacco *et al.* 2005). Or, les chercheurs passent sous silence les compétences langagières de ce public cible dans leur(s) langue(s) première(s). Si le bi/plurilinguisme chez les enfants allophones est considéré comme un atout par de nombreux chercheurs (voir par exemple Fibbi et Matthey 2010 ; Lazar 2010), peu de recherches mettent en avant ces compétences chez les adultes allophones (voir Cotelli Kureth et Noghrechi 2023 ; 2024 ; Noghrechi 2019).

Un autre problème important réside dans les « compétences littéraciques des apprenants »⁵⁶ (Adami 2009 ; 2016 ; 2020). Parce qu'ils ne doivent pas seulement apprendre à lire et écrire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, mais découvrir le code écrit, car n'étant pas scolarisés, ils n'ont aucune connaissance de l'environnement écrit (Balslev 2000 ; Flores 1992).

Les chercheurs établissent souvent un lien entre le niveau de scolarisation des apprenants et leurs difficultés d'apprentissage. Selon eux, les apprenants doivent également acquérir des savoir-faire scolaires, notamment la capacité à interpréter « les gestes, les mimiques ou les intonations des enseignants qu'un apprenant scolarisé dans un autre système peut apprendre à 'traduire', mais qu'un apprenant faiblement ou non scolarisé ne parvient parfois même pas à percevoir » (Adami 2020 : 30). Même si Adami (2009) précise que ces personnes n'ont pas de problèmes cognitifs, en se basant sur les travaux de Goody (1979 ; 1986) et Privat (2006), il signale un problème de raisonnement d'« ordre littéraire » (Privat 2006), qui rend la progression lente et longue. Comme le remarque Adami (2009 : 59), dans une société « scripturalisée » (Goody 1979 ; 1986), « l'écrit n'est pas un simple système de transcription, un simple moyen de communication », mais « la pensée elle-même ». De plus, en tant qu'adultes, les apprenants sont souvent en contact avec la lecture, et même s'ils n'en maîtrisent pas les codes, ils distinguent clairement le langage oral et le langage écrit (Teberosky et Bilger 1991)⁵⁷.

⁵⁶ « L'apprenant analphabète non natif qui apprend à lire une langue seconde est, lui, confronté à une triple difficulté : il doit découvrir la nature des liens entre l'oral et l'écrit, acquérir les principes de transcodage spécifiques à la langue cible, en même temps qu'il apprend à la parler et à la comprendre » (Adami 2016 : 84).

⁵⁷ Teberosky et Bilger ont travaillé avec des adultes immigrés du sud de l'Espagne qui suivent des cours d'alphabétisation à Barcelone. Dans leur recherche, les formateurs lisent une fois un bref article de journal, et les apprenants écoutent. Ensuite, ils notent les mots clés au tableau et les répètent avec les apprenants. Puis ceux-ci doivent se mettre à la place du journaliste et essayer de raconter cet article

Les chercheurs qui font le lien entre le niveau de scolarisation et les difficultés d'apprentissage semblent également oublier qu'il existe un certain nombre de langues non alphabétiques, comme le japonais par exemple. À ce sujet, on peut se référer à Read *et al.* (1986) qui, en se basant sur des recherches antérieures (Blanchman 1983 ; Bradley et Bryant 1983 ; Lundberg *et al.* 1980 ; Mann et Liberman 1984), posent comme hypothèse de départ que la *segmentation* de la chaîne orale est indispensable à la littéracie. Pour comprendre si cette capacité se développe naturellement ou non, ils ont mené une recherche comparative impliquant deux groupes de langue première chinoise qui se différencient selon deux critères : l'âge d'une part, la capacité à lire une écriture alphabétique d'autre part. Depuis 1958, un système officiel d'écriture alphabétique nommé Hanyu pinyin est en effet enseigné dans les écoles primaires en Chine. Cette écriture est essentiellement une représentation phonique du chinois en alphabet latin (Read *et al.* 1986 : 35). Le premier groupe de cette étude comprend des individus plus âgés qui n'ont pas appris cette écriture à l'école, tandis que le deuxième est constitué d'informateurs plus jeunes qui ont été confrontés à cette façon d'écrire durant leurs études. En comparant les résultats de cette recherche avec ceux de Morais *et al.* (1979), menée sur des personnes en situation d'illettrisme et sur des lettrés, Read *et al.* concluent que les individus illettrés dans l'étude de Morais *et al.* obtiennent les mêmes résultats que les personnes qui n'ont pas appris une écriture alphabétique dans leur propre recherche (*Idem.* 41). Ils en déduisent que les compétences en segmentation indispensables à la lecture d'une langue alphabétique ne se développent que par l'apprentissage du système d'écriture d'une de ces langues. En résumé, lorsqu'il s'agit de lire et d'écrire une langue alphabétique, les individus illettrés éprouvent les mêmes difficultés que les lettrés n'ayant pas appris une langue alphabétique (*Idem.* 43).

Plusieurs études menées dans le domaine de la littéracie ont un ancrage sociologique très marqué (Adami 2016 ; Adami et André 2015 ; Adami et Leclercq 2012 ; Bourdieu 1970 ; Bourdieu et Passeron 1964 ; Goody 1979 ; 1986 ; 2007) et établissent un lien entre l'illettrisme et la classe sociale des individus. Cette démarche, potentiellement pertinente dans les recherches en sociologie, pose des problèmes majeurs dans le domaine didactique. En effet, même si on pouvait prouver qu'il existe un lien entre les compétences en littéracie et la classe sociale des individus, cette information ne pourrait pas fournir d'éléments essentiels pour la didactique des langues, et on constate que les ouvrages de référence (CECRL et référentiels), à juste titre, ne différencient pas leurs exigences en fonction de la couche sociale des apprenants. De plus, il faut rester très vigilant face aux conclusions de ce genre d'études, car elles sont susceptibles de renforcer les préjugés des professionnels de l'enseignement (les auteurs de manuels, les formatrices de formatrices et les formatrices elles-mêmes) sur les apprenants. Certains manuels illustrent involontairement ces idées reçues, comme le troisième tome

soit oralement de manière que les formateurs puissent l'écrire (dictée d'adulte) soit par écrit (en copiant des mots importants du texte de départ).

d'*Alpha plus* (2016), dont les auteures considèrent que les apprenants sont uniquement capables de réaliser des travaux manuels, et surtout le ménage ; le choix de leurs textes en témoigne.

Les cours d'alphabétisation se distinguent des formations en FLE ou en FLM par la complexité des obstacles rencontrés par les apprenants : précarité sociale, méconnaissance de la langue d'enseignement, absence de familiarité avec l'écrit et les codes scolaires. Si de nombreux travaux soulignent ces fragilités, ils omettent trop souvent de considérer les ressources plurilingues ou les compétences développées dans d'autres contextes. L'analyse didactique gagne pourtant à dépasser les approches déficitaires et à éviter les généralisations sociologiques qui risquent de figer les représentations sur ce public.

2.3.2. Méthodes d'enseignement

Selon Chalom (1991), les cours d'alphabétisation englobent deux types de compétences : les compétences de survie et les compétences scolaires. Selon lui, la première catégorie prépare les apprenants à s'intégrer le mieux possible dans leur société d'accueil en les préparant à prendre différents rôles, comme celui de personnes capables d'agentivité, ou celui de citoyens qui, entre autres, comprennent des débats politiques et sociétaux dans leur pays d'accueil.

En ce qui concerne les compétences scolaires, il préconise principalement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le développement des compétences orales (compréhension et production) ainsi que la découverte des bases de mathématiques.

L'enseignement des compétences scolaires dans les cours d'alphabétisation pour adultes commence souvent par l'enseignement des codes écrits (voir Geva *et al.* 2019 ; Kolinsky *et al.* 2018 ; Sosinski 2020). Cependant, certains chercheurs (notamment Adami 2009 ; 2016 ; 2020 ; Ecalle et Magnan 2021) soulignent le besoin d'une étape préparatoire au début, car il n'existe aucun lien logique et naturel entre les phonèmes et les graphèmes, mais seulement des liens conventionnels, symboliques et abstraits (Adami 2016 : 75). Par ailleurs, l'alphabétisation est perçue comme un processus continu, intégré dans l'éducation permanente (Hamadache et Martin 1988 : 29) et doit donc se réaliser par étapes. En tenant compte de ces éléments, l'UNESCO a proposé de diviser les cours d'alphabétisation en trois niveaux : pré-alphabétisation, alphabétisation et post-alphabétisation (Lestrage 1981 : 18). Adami (2009) a repris et développé ces trois niveaux. Selon lui, la phase de pré-alphabétisation vise à familiariser les apprenants avec le monde de l'écrit, en abordant celui-ci non pas sous l'angle abstrait des signes

graphiques, mais en mettant en avant ses fonctions, ses usages et sa réalité concrète, tout en explicitant ses liens avec l'oralité (Adami 2009 : 76). Cette phase comporte quatre composantes essentielles (Beaugrand 2024 : 1-2) :

1. compétences orales et sensibilisation aux structures syntaxiques du langage oral (Strube 2014),
2. acculturation à l'écrit, permettant aux apprenants de donner du sens au discours écrit (Adami 2009 ; Balslev 2000 ; Chauveau 2007 ; Flores 1996),
3. découverte du principe alphabétique, incluant la connaissance des lettres et la compréhension des relations entre phonèmes et graphèmes (Beaugrand 2024 : 2),
4. développement de la conscience phonologique (Gombert et Colé 2000 ; Minuz *et al.* 2022).

Une fois la phase de pré-alphabétisation terminée, arrive l'étape d'alphabétisation, qui permet aux apprenants lecteurs-scripteurs d'approfondir leurs compétences orales, mais aussi d'améliorer les aspects techniques de la lecture et de l'écriture leur permettant de comprendre le sens des discours écrits. Enfin, la post-alphabétisation s'intéresse principalement à la compréhension, systématise les compétences acquises et donne des outils aux apprenants qui « favorisent leur autonomie » (Adami 2009 : 97). Pour comprendre le sens, Beacco *et al.* (2005) et Adami (2016) proposent d'enseigner les genres et les types textuels en suivant Adam (1999)⁵⁸. Ces auteurs n'expliquent cependant pas comment appliquer cette typologie, dont l'enseignement pose au moins un problème majeur : la distinction entre les genres textuels demeure une notion très abstraite. Étant donné que ce public cible n'a souvent même pas de connaissances de base en français, on peut se demander comment il serait possible de la leur enseigner.

En résumé, il faut d'abord commencer par les *interactions orales*, ensuite s'intéresser aux *lettres* et aux *graphèmes* et enfin aborder les *unités de sens* (Adami 2016 : 76).

Peu de chercheurs s'intéressent à la littéracie des adultes allophones, et ce domaine bénéficie rarement des méthodes didactiques développées pour le FLE. Malgré de nombreuses critiques, des chercheurs et didacticiens continuent à appliquer des méthodes d'enseignement destinées aux enfants, notamment en L1, aux adultes allophones débutant en lecture et en écriture. Ne serait-il pas plus pertinent de considérer ce domaine comme un champ à part entière et de développer des méthodes didactiques réellement adaptées ?

⁵⁸ Adam (1999) distingue plusieurs types de textes : le type narratif, le type descriptif, le type explicatif, le type argumentatif, le type prédictif, le type conversationnel, le type rhétorique ou poétique.

Discussion

L'alphabétisation des adultes allophones reste un domaine encore marginalisé, à la croisée de plusieurs champs – le FLE, la formation d'adultes, la didactique de la littéracie – sans réellement s'inscrire pleinement dans aucun. Si les dispositifs se sont progressivement structurés depuis les années 1960, les méthodes employées sont souvent issues de la didactique du français langue première ou conçues pour des enfants, sans prendre en compte les spécificités langagières, cognitives et biographiques des apprenants adultes. Les rares travaux didactiques consacrés à cette question (notamment ceux d'Adami 2009 ; 2016 ; 2020 ; Adami et Leclercq 2012 ; Chalom 1991 ; Leclercq 2011) insistent sur la nécessité d'une entrée progressive dans l'écrit, à travers des phases distinctes (pré-alphabétisation, alphabétisation, post-alphabétisation), et d'une sensibilisation à l'environnement écrit et aux usages sociaux du langage.

Malgré quelques avancées, les représentations déficitaires dominent encore trop souvent les pratiques et les matériaux pédagogiques, réduisant les apprenants à leurs lacunes au lieu de reconnaître leurs ressources linguistiques, culturelles et expérientielles. Cette posture empêche l'émergence de méthodes véritablement adaptées à leurs besoins.

2.4. Bilan intermédiaire

Ce chapitre a mis en lumière la diversité historique, théorique et pratique des méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture, en retraçant leur évolution depuis les approches les plus anciennes jusqu'aux dispositifs contemporains, qu'il s'agisse d'enfants dans leur langue première ou d'adultes allophones suivant la formation d'alphabétisation.

La première partie a permis de dégager les grands courants qui ont jalonné l'histoire des méthodes scolaires : les approches phoniques, sémantiques et mixtes. Chacune de ces méthodes repose sur des conceptions distinctes de l'acte de lire, tantôt centrées sur le décodage mécanique, tantôt sur la compréhension, tantôt sur une tentative d'articulation entre les deux. Si les recherches contemporaines, notamment en neurosciences, confirment l'importance du décodage dans l'apprentissage initial, elles soulignent également que la compréhension doit rester la finalité de tout enseignement de la lecture et de l'écriture. En cela, les méthodes mixtes, bien que parfois confuses ou instables dans leur mise en œuvre, constituent une voie à explorer avec prudence, mais aussi avec inventivité.

La deuxième partie a mis en évidence la complexité du développement du langage écrit chez les enfants. Loin d'être une simple transcription de l'oral, l'écriture suppose une abstraction, une anticipation cognitive et une distanciation énonciative qui nécessitent un accompagnement didactique spécifique. Les étapes identifiées par différents auteurs

– logographique, alphabétique, orthographique ou morphosyntaxique – rendent compte des nombreux obstacles rencontrés par les jeunes apprenants dans l’appropriation du code écrit, mais aussi des représentations erronées qu’ils peuvent s’en faire au départ. Ces éléments soulignent la nécessité d’un apprentissage progressif, fondé à la fois sur la découverte du fonctionnement de l’écrit et sur la construction d’un rapport personnel à celui-ci.

Enfin, la dernière partie a mis l’accent sur la spécificité des cours d’alphabétisation pour adultes allophones, un domaine encore peu exploré dans la recherche didactique, souvent marginalisé au sein des politiques éducatives. Trop souvent, les approches utilisées s’inspirent des modèles conçus pour les enfants francophones, sans tenir compte des trajectoires singulières, des expériences langagières ou des représentations des apprenants. Or, ces derniers doivent non seulement apprendre à lire et à écrire dans une langue qu’ils ne maîtrisent pas, mais aussi découvrir le principe même d’un système d’écriture. Les travaux les plus récents insistent sur la nécessité d’un parcours en trois temps – pré-alphabétisation, alphabétisation, post-alphabétisation – permettant une familiarisation progressive avec les usages sociaux de l’écrit, l’acquisition des compétences orales, phonologiques et graphiques, puis la consolidation des acquis.

En somme, l’analyse de ces différentes méthodes et perspectives révèle un double enjeu : d’une part, la nécessité de rompre avec les transferts mécaniques de modèles inadaptés ; d’autre part, l’urgence de concevoir des démarches spécifiques, contextualisées et fondées sur une meilleure compréhension des besoins, des savoirs et des représentations des adultes allophones.

Les chapitres suivants montreront comment ce manque de clarté quant à l’objet et aux méthodes se manifeste concrètement dans la pratique des cours d’alphabétisation en Suisse romande, en particulier du point de vue des apprenants et des formatrices.

Chapitre 3 : Cadres théoriques et méthodologiques

Ce chapitre sera consacré à l'exploration des cadres théoriques et méthodologiques qui sous-tendent cette recherche. Dans un premier temps, une réflexion approfondie sera menée sur les approches théoriques mobilisées, notamment l'approche *sociodidactique* et l'approche *clinicodidactique sociale*. La seconde partie du chapitre sera dédiée à la formulation des questions de recherche. Ensuite, un panorama critique des méthodologies de recherche existantes pour répondre à ces questions sera présenté. Ce tour d'horizon permettra de situer la démarche choisie dans cette étude. Le chapitre se poursuivra par une description détaillée de la méthodologie spécifique adoptée dans le cadre de cette recherche, ainsi que des modalités d'analyse des données recueillies.

3.1. Approche théorique

Cette recherche, qui s'intéresse à la littéracie en classe de FLE pour adultes, adopte une approche qu'on pourrait appeler *clinicodidactique sociale*. Bien qu'elle partage des similitudes avec l'approche *sociodidactique* (Rispaïl et Blanchet 2014), elle s'en distingue sur certains points clés.

3.1.1. Approche *sociodidactique*

L'approche *sociodidactique*, ancrée dans une démarche sociolinguistique, se distingue par son intérêt pour l'enseignement des langues, spécifiquement à travers le prisme des contextes sociaux variés et des interactions linguistiques. Selon Blanchet (2012 : 15), elle trouve ses racines dans les travaux de l'école de Rouen (Marcellesi et al. 1985) et dans celui de Dabène (1994), qui abordent l'enseignement/apprentissage des langues dans une perspective sociolinguistique. Le terme *sociodidactique*, inventé par Rispaïl, représente une « (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donne pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux » (Rispaïl 2005 : 100).

Cette approche accorde une attention particulière aux parcours des *migrants*, aux situations individuelles et collectives de contacts de langues, à toutes les situations linguistiques complexes, aux « évolutions personnelles marginales ou atypiques » (Rispaïl et Blanchet 2014 : 103). Dans cette optique, l'apprentissage et l'enseignement des langues prennent un sens plus profond lorsqu'ils sont éclairés par les conditions sociales dans lesquelles ils se déroulent. Ce contexte, essentiel à l'analyse *sociodidactique*, comprend les dimensions micro (classe), méso (institutions) et macro (environnement politique).

Cortier (1998) (cité dans Dabène et Rispaïl 2008 : 12) souligne l'importance de la variété contextuelle dans la *sociodidactique*, qui inclut les aspects politiques, institutionnels,

socioculturels et sociolinguistiques, ainsi que les variations langagières et sociales. Cette « hétérogénéité à la fois didactique, linguistique et sociale » est au cœur de cette approche, reflétant son ancrage dans la sociolinguistique (Blanchet 2012 : 15). Elle est également caractérisée par une visée de recherche-action, impliquant un engagement social pour « intervenir sur les terrains analysés » (Rispaïl et Blanchet 2014 : 103).

Comme le souligne Rispaïl (2023), la sociodidactique repose souvent sur une double structure méthodologique : un premier volet exploratoire, ancré dans la sociolinguistique (enquêtes de terrain, analyses de contextes sociaux, portraits langagiers, représentations), et un second volet didactique (observation de pratiques, élaboration d'interventions, expérimentations en classe). Ce cadre permet d'articuler étroitement les données contextuelles à l'analyse des dispositifs pédagogiques.

Dans le même esprit, Vanhulle (1998) insiste sur l'approche interactionniste de l'apprentissage, notamment à travers des dispositifs tels que les cercles de lecture, qui articulent la réflexion didactique avec des pratiques langagières ancrées dans les dynamiques sociocognitives. Elle y recourt à des méthodes qualitatives issues de la psychologie sociale (zones de développement proximal, reformulations, étayage), couplées à des analyses discursives et des visualisations des représentations collectives (diagrammes, tableaux de concepts, écrits réflexifs).

La *sociodidactique* étend son champ au-delà de la relation enseignant/apprenant pour inclure les concepteurs de matériels pédagogiques, les directeurs de centres de formation, et les décideurs institutionnels et politiques. Rispaïl et Blanchet (2014 : 102) soulignent ainsi que « parler de 'didactique des langues' sans se demander qui enseigne quoi, à qui, comment, pourquoi et dans quelles circonstances » serait une approche limitée. La « didactique de terrain » exige l'étude des pratiques langagières au-delà de la salle de classe, en tenant compte de l'expérience sociale globale des apprenants et enseignants.

L'intégration d'outils méthodologiques tels que les biographies langagières, les entretiens semi-directifs, les observations ethnographiques, les journaux de bord ou les recueils d'écrits personnels permet une entrée contextualisée dans les trajectoires d'apprentissage. Rispaïl (2023) mentionne leur usage croissant dans les recherches en contexte plurilingue, notamment en lien avec les minorations langagières, les usages sociaux de l'écrit ou les conflits de représentations entre langues d'école et langues familiales.

Enfin, la *sociodidactique* s'appuie sur des outils de recherche provenant de la sociologie et de l'anthropologie, confirmant que « toute didactique doit traiter et intégrer ces aspects sociologiques et anthropologiques » (Barré-De Miniac sans date ; cité dans Dabène et Rispaïl 2008 : 10). Elle privilégie des méthodes de la sociolinguistique, telles que les entretiens, l'observation de situations, l'analyse de discours et d'interactions (Rispaïl 2012 : 88).

Les outils dits « mous » (Vanhulle, 1998 ; Simon, 1997) sont valorisés : ils incluent les récits d'expérience, les reformulations collectives, les objets pédagogiques construits en classe (posters, portfolios, dessins, lectures à haute voix), considérés non comme des artefacts mais comme des indicateurs interprétatifs riches pour le chercheur et pour la formation des enseignants.

Comme le conclut Rispail (2023), cette approche suppose une posture du chercheur à la fois réflexive et située, en tension constante entre analyse critique du social et engagement pour une transformation des pratiques éducatives. Le choix méthodologique devient alors aussi un choix politique.

La sociodidactique est une recherche-action socialement engagée qui étudie les comportements et les habitudes langagières, le plurilinguisme ainsi que les discours et les représentations sur les langues des acteurs principaux dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues (apprenants, formatrices, concepteurs de manuels, décideurs politiques, etc.) en se référant au contexte d'une manière approfondie, mettant l'hétérogénéité didactique et sociale au centre de ses réflexions. Elle combine les approches méthodologiques de la sociolinguistique et de la didactique des langues, de la sociologie et de l'anthropologie.

3.1.2. Approche *clinicodidactique sociale*

L'approche de la présente recherche pourrait être appelée *clinicodidactique sociale*, qui comporte trois éléments centraux : *clinique*, *didactique* et *social*. L'intérêt de cette étude pour la didactique des langues est évident, car l'enseignement/apprentissage des langues, et plus spécifiquement l'alphabétisation, en constitue l'axe principal. Elle a également un ancrage clair dans la méthodologie de la sociolinguistique. La dimension clinique peut, en revanche, sembler moins évidente ; elle est néanmoins incluse, car cette approche s'appuie en partie sur des éléments de la psychologie clinique et, en particulier, de la psychanalyse pour mener l'entretien.

Comme nous l'avons vu plus haut, les représentations font partie des sujets centraux de cette étude et elles touchent à la subjectivité des participants à différents niveaux. Par conséquent, il n'est pas évident de poser des questions sur les représentations, en particulier celles de valeurs, car par exemple pour protéger leur face positive (Goffman 1955), ou par manque de recul, les participants pourront ou voudront dissimuler leurs réponses. Cette approche tient compte de la subjectivité des chercheurs et des participants et tente de diminuer le plus possible le risque que celle-ci interfère dans la recherche et en modifie les résultats. Elle privilégie le dialogue entre la littérature

scientifique et les données récoltées sur le terrain. Pour chaque question de recherche, différents types de données seront recueillis et comparés. En ce sens, c'est une recherche impliquée sur le terrain.

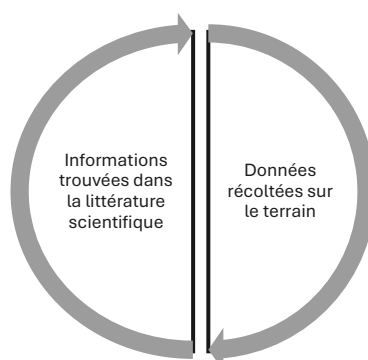


Figure 4 : Recueil de données

Dans cette approche, la littéracie est étudiée de manière centrée sur l'individu. D'abord, la population concernée est analysée selon des critères anthropologiques (âge, genre, niveau d'étude, domaine de formation, langue(s) parlée(s), lieu d'origine, etc.). Ensuite, ses habitudes, goûts et préférences en matière de littéracie sont mis en évidence, et enfin, ses jugements de valeur sont examinés.

L'approche clinicodidactique sociale puise dans la sociolinguistique pour contextualiser les pratiques langagières, dans la didactique pour interroger les dispositifs de formation, et dans la psychologie clinique, notamment psychanalytique, pour appréhender la subjectivité des acteurs à travers les entretiens.

Cette approche reconnaît la complexité des représentations, toujours marquées par des enjeux identitaires, affectifs et relationnels, et adopte des outils méthodologiques capables d'en capter les nuances, tout en veillant à limiter les biais liés à l'implication du chercheur. Elle repose sur une triangulation des données, croisant littérature scientifique, entretiens et questionnaires, dans une visée interprétative, réflexive.

Discussion

Alors que l'approche *sociodidactique* se concentre sur la vie des langues dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, l'approche *clinicodidactique sociale* considère la langue à la fois comme un moyen de communication et un objet de savoir. Cependant, la langue n'occupe pas ici une place centrale ; c'est l'humain et ses habitudes qui sont au cœur de cette approche. Autrement dit, elle s'intéresse avant tout à l'individu (dans ses dimensions personnelle et sociale) au sein d'un environnement didactique dédié à l'enseignement/apprentissage des langues.

Prenons un exemple pour éclairer notre propos ; le sujet principal de cette recherche est la pratique d’alphabétisation en Suisse romande, les acteurs principaux sont des apprenants, des formatrices, des moyens d’enseignement et des centres de formation. Dans l’approche *clinicodidactique sociale*, l’objet central de l’étude est l’être humain, avec ses sentiments, ses connaissances (langagières ou autres), ses comportements, ses habitudes et surtout ses représentations de lui-même et de l’Autre en tant que collègue, public cible, formatrice, employeur, responsable hiérarchique, client, etc. Si on étudiait le même sujet dans une approche *sociodidactique*, l’objet d’étude serait la langue : les habitudes langagières, les sentiments par rapport aux langues, l’image de l’autre en tant que locuteur ou locutrice d’une langue X ou de telle variété de la langue, les contacts de langues, les discours sur les langues, etc.

3.2. Problématique et questions de recherche

Avant de présenter le terrain et la méthodologie, il convient de clarifier les thématiques au cœur de cette recherche. La formulation des questions de recherche s’est construite progressivement : initialement formulées de manière large lors de la conception du projet de thèse, elles ont ensuite été affinées et resserrées au fil de l’enquête, au contact du terrain et des lectures théoriques.

En effet, bien qu’un nombre croissant de chercheurs commence à s’y intéresser depuis quelques années (voir notamment Bruley et Cadet (dirs.) 2024 ; El Euch et de Serres 2022 ; Pivot *et al.* (dirs.) 2024), la littéracie demeure un champ d’étude peu exploré et insuffisamment documenté. Cette lacune est encore plus manifeste dans le contexte spécifique de la Suisse romande, où les données disponibles sont fragmentaires. Le manque d’études et d’investissements consacrés à cette formation se traduit, comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent, par l’absence de connaissance ainsi que de méthodes d’enseignement adaptés à ce public. Dans ce contexte, la question principale de cette recherche est donc la suivante : Comment ce manque de connaissance se traduit sur le terrain en Suisse romande ?

Pour y répondre, quatre axes de questionnement interdépendants structurent l’ensemble du travail :

Axe 1 – Le contexte institutionnel et professionnel de l’alphabétisation

La première série de questions s’attache à décrire le contexte réel de l’alphabétisation pour adultes allophones en Suisse romande. Dans quelle mesure l’indétermination de la notion d’« alphabétisation » influence-t-elle la structuration des dispositifs, les profils des publics accueillis et les modalités d’engagement des formatrices ? Qui sont les apprenants et les formatrices de ces cours ? Quelles sont leurs trajectoires linguistiques, leurs formations, leur métier ? Ce premier axe interroge également les centres de formation eux-mêmes : partagent-ils une définition commune de l’alphabétisation ?

Comment varient leurs objectifs pédagogiques, leurs critères de recrutement et l'organisation de leurs cours ?

Axe 2 – Le métier de formatrice en alphabétisation

Cet axe répondra aux questions liées à ce manque de connaissances et à ses impacts institutionnels et professionnels sur le métier de formatrice en alphabétisation. Du côté institutionnel, il s'agira d'analyser les conditions réelles d'exercice de cette profession : quelles sont les exigences associées à ce métier ? Dans quelles conditions les formatrices en alphabétisation travaillent-elles ?

Du point de vue des formatrices, il s'agira d'interroger leurs propres représentations : comment perçoivent-elles leur rôle ? Pour quelles raisons ont-elles choisi ce métier ? Quels aspects de leur travail considèrent-elles comme satisfaisants ou, au contraire, frustrants ?

Axe 3 – Les représentations des acteurs principaux

Dans ce contexte, je m'intéresse également aux représentations des deux acteurs principaux de ces formations : les apprenants et les formatrices. Comment chacun de ces acteurs se perçoit-il lui-même, et comment perçoit-il l'Autre ? Ce volet vise également à identifier d'éventuelles régularités dans les représentations des formatrices, en croisant des variables telles que l'âge, le domaine d'étude, le type d'engagement (salarié, bénévole ou mixte) ou encore l'expérience professionnelle.

Axe 4 – Les contenus et pratiques pédagogiques

Enfin, le quatrième axe s'intéresse aux impacts éventuels de ce manque de connaissance de l'alphabétisation sur la conception et l'organisation des cours. Quels sont les contenus effectivement enseignés ? Quelles méthodes pédagogiques sont privilégiées ? Comment ces choix sont-ils perçus par les apprenants ?

3.3. Méthodologies empiriques en sciences humaines et sociales

Sachant que les représentations (pratiques et de valeurs) constituent le sujet central de cette recherche, la question est de savoir de quelle manière les étudier.

Pour répondre à cette question, je m'intéresserai d'abord brièvement aux méthodes courantes dans la recherche en dégageant leurs avantages et leurs inconvénients, pour ensuite présenter la méthodologie retenue pour cette étude.

Traditionnellement, les représentations s'analysent soit par une approche qualitative (notamment Jodelet 1989), soit par une approche quantitative (notamment Abric 1994 ;

Castellotti et De Rolliard 2001 ; Labov 1972). De manière générale, on constate que les psychologues sociaux préfèrent le quantitatif, tandis que les sociolinguistes accordent plus d'importance au qualitatif (Petitjean 2009). Outre la discipline, l'objet d'étude joue souvent un rôle important dans le choix méthodologique des chercheurs :

D'un côté des objets diversifiés et une certaine unité méthodologique ancrée dans le quantitatif, utilisant des questionnaires fermés et des tests projectifs et restituant les résultats sous forme de graphiques et de tableaux quantifiés selon des traitements statistiques adaptés. De l'autre, une thématique commune - mais extrêmement protéiforme - et des méthodologies qualitatives d'analyse discursives qui tentent de tracer une ligne de démarcation avec la traditionnelle analyse de contenu. (Billiez et Millet 2004 : 38)

Comme nous le verrons plus bas, chacune de ces méthodes a ses avantages et ses faiblesses, et il s'agit de les compléter et de les adapter pour pouvoir étudier les représentations de valeurs de manière pertinente.

3.3.1. Méthodes qualitatives : l'entretien et l'analyse de discours

L'entretien fait partie des techniques de recherche largement employées pour étudier les représentations. Moscovici (1979) insiste sur l'intérêt qu'il porte à ce type d'étude, car il permet d'avoir une interaction avec les interviewés, et ces derniers ont la possibilité de s'exprimer librement. Cela offre aux chercheurs l'opportunité d'avoir accès à des informations plus profondes.

Cependant, la méthode qualitative de manière générale a fait l'objet de nombreuses critiques, surtout en psychologie sociale. Selon Abric (1994b), le fonctionnement discursif est complexe, ce qui rend difficile l'analyse des données. Selon lui, ce facteur peut avoir des conséquences défavorables sur la fiabilité des résultats. Un autre point à relever concerne le fait que les données ne sont pas toujours généralisables : on étudie un phénomène particulier chez un individu particulier ou dans le meilleur cas dans une région particulière. Le fait que les procédures de recueil de données (enregistrement) et de leur analyse (transcription très détaillée) sont lourdes a également été relevé comme un élément négatif de cette méthode de recherche.

En plus des problèmes susmentionnés, comme le remarque Maurer (2013 ; 2016), dans l'analyse de discours, les chercheurs possèdent des heures d'enregistrement et choisissent les séquences qui leur semblent les plus pertinentes pour leur travail. Ils analysent souvent d'une manière très détaillée des fragments de leurs enregistrements en dehors du contexte, ce qui peut dans les cas extrêmes leur permettre d'arriver exactement aux résultats ou même aux conclusions qu'ils recherchaient. Le problème majeur de ce type d'approche reste donc la subjectivité du chercheur (Léger et Florand 1985).

L'entretien, bien que précieux pour explorer en profondeur les représentations grâce à l'interaction qu'il permet, présente plusieurs limites méthodologiques : sa subjectivité, la difficulté d'analyse et le manque de généralisabilité.

3.3.2. Méthodes quantitatives : questionnaire fermé

Le questionnaire est défini comme « chaque instrument écrit qui présente aux participants une série de questions ou d'affirmations auxquelles ils doivent réagir soit en choisissant parmi les possibilités qui existent soit en écrivant leurs réponses »⁵⁹ (Brown 2001 : 6 ; traduction personnelle). Cette définition est un peu vaste et pourrait également s'appliquer à un examen écrit. Le critère qui distingue un questionnaire d'un examen est le fait que dans le questionnaire, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses et qu'en le concevant, il faut faire attention à ne pas donner aux participants l'impression qu'une réponse est correcte au détriment des autres (Iwaniec 2020 : 324).

Le questionnaire est sans doute un des outils les plus utilisés en sciences humaines et sociales pour récolter des données. Souvent considérées comme faciles à analyser, rapides et généralisables, les données récoltées par ce biais occupent une place importante dans la recherche. Cependant, comme tous les autres outils, il présente des avantages et des limites.

De plus en plus de chercheurs mettent en cause la validité des résultats des questionnaires, et certains vont jusqu'à dire que ces résultats ne sont aucunement fiables et que la méthode n'a pas sa place dans une recherche scientifique (voir notamment Creswell et Plano Clark 2007 ; Frost et Bailey-Rodriguez 2020). Je n'adopterai pas cette posture quelque peu extrême dans cette étude, mais garderai toujours à l'esprit que, comme tous les outils, il comporte des risques.

Les problèmes peuvent être de trois ordres : les biais liés aux concepteurs, aux participants et à l'analyse des résultats.

Pour éviter les problèmes de conception, les ouvrages sur la question insistent sur l'attention portée à la mise en page, à la facilité de manipuler le logiciel pour les participants (s'il s'agit d'un questionnaire en ligne), à sa longueur et à la variété des questions pour favoriser et maintenir l'envie, l'attention et la motivation des participants. Rédiger des questions et des items n'est pas une tâche facile et tous les chercheurs, même les plus expérimentés, peuvent se trouver en difficulté au moment de la réaliser (Iwaniec 2020). En effet, l'une des difficultés principales consiste à choisir une

⁵⁹ 'Any written instrument that presents participants with a series of questions or statements to which they should react either by selecting from existing possibilities or writing out their answers' (Brown 2001: 6).

formulation compréhensible qui ne donne pas aux participants la possibilité de deviner la *réponse attendue* de la part des chercheurs.

Avoir recours à des questionnaires standardisés ainsi qu'à des traitements statistiques pour analyser les données sont des éléments souvent mentionnés pour prouver que la subjectivité du chercheur n'intervient pas dans la phase de recueil. Cependant, il apparaît que cette subjectivité est bien souvent dissimulée derrière les questions posées et les réponses proposées. La formulation des questions peut en effet orienter les réponses des participants. De plus, ceux-ci ont souvent un choix limité de réponses pour chaque question.

Un exemple illustrant ce problème peut s'observer dans les propositions de réponses suivantes. Dans une enquête de la ministre de l'Éducation en France s'adressant aux lycéens qui étudient dans ce pays, nous trouvons la question suivante et les réponses proposées :

Le français pour vous est-il synonyme de :

*joie *dégoût *plaisir *douleur *honte *nostalgie *indifférence *exclusion
*oppression *passé *espoir *modernité *pouvoir *promotion sociale *conflit
(Lévy 2001 : 93).

Les réponses proposées évoquent, pour la plupart, des sentiments forts (négatifs ou positifs) alors que ne figure aucun terme plus neutre ou nuancé. Dans ce cas, le chercheur oblige les participants à s'exprimer d'une façon qui n'est pas forcément en complète adéquation avec leurs idées. De plus, on leur demande de donner leur avis en dehors de tout contexte et on ne leur donne pas l'occasion de développer leur réponse et d'argumenter leur choix.

Dans le cadre d'une autre recherche, l'auteur demande aux élèves de dire si, selon eux :

Le français est aussi utile que l'anglais pour un ingénieur, aussi utile que l'allemand pour un homme d'affaires et aussi utile que l'allemand pour un médecin. (Menting 1975 : 12)

Ici, la question est très vague et large : dans quel contexte le français est-il utile (pour un ingénieur, un homme d'affaires ou un médecin) ? Le participant peut être d'accord sur une partie de la question, mais pas sur l'ensemble des éléments ; par exemple, selon lui l'anglais sera utile pour un ingénieur, mais parler l'allemand n'apportera rien de particulier pour un médecin. On voit également que le chercheur, par la formulation de sa question, présuppose que l'allemand est utile pour un homme d'affaires et un médecin et l'anglais pour un ingénieur. Un avis que les enquêtés ne partagent peut-être pas, sans qu'ils puissent le mentionner.

Ces deux exemples illustrent le problème des questionnaires avec des réponses fermées, dans lesquels le chercheur impose sa façon de voir aux participants par le choix et la formulation des questions et/ou les propositions de réponses.

Sachant que souvent les participants sont seuls au moment de répondre à un questionnaire, il est important d'avoir des questions assez simples et compréhensibles pour tout le monde, ce qui peut cependant causer un autre problème, comme tomber dans le piège des questions banales et superficielles (Dörnyei et Taguchi 2010). Un autre problème, plus technique, concerne le fait que, souvent, les questionnaires ne donnent pas aux participants la possibilité de corriger leurs erreurs en revenant en arrière (Dörnyei et Taguchi 2010).

D'autres problèmes sont liés aux participants. En effet, ceux-ci ne sont parfois pas motivés parce qu'ils ne tirent aucun avantage à participer à une recherche (Dörnyei et Taguchi 2010). Leur démotivation peut se manifester sous différentes formes : ne pas participer à l'enquête, ne pas finir le questionnaire, ne pas répondre à toutes les questions ou même répondre d'une manière machinale sans vraiment réfléchir aux questions et aux réponses (Iwaniec 2020). Il peut également arriver que les participants répondent d'une manière qui ne reflète pas leur avis réel sur le sujet en question, et cela pour plusieurs raisons : les questions sont mal comprises ; répondre honnêtement peut avoir des conséquences graves pour la personne (surtout dans le cas des questionnaires administratifs) ; répondre sincèrement peut toucher *la face positive* (Goffman 1955) des participants à cause du « mécanisme de défense humaine » (Hopkins *et al.* 1990 : 312) ; enfin, certains participants ne connaissent pas la réponse à certaines questions, mais répondent quand même sans le signaler au chercheur (Dörnyei et Taguchi 2010) ou encore, parfois, ils ont tendance à approuver une proposition qu'ils ne connaissent pas (Robinson *et al.* 1991 : 8). Un autre problème est l'*effet halo* (Dörnyei et Taguchi 2010 : 9), c'est-à-dire la tendance des êtres humains à surgénéraliser certaines choses, en adoptant une vision binaire : s'ils ont une représentation négative d'un sujet, ils n'y verront aucun aspect positif et vice-versa. Les problèmes liés au manque de compétences de lecture et d'écriture surtout dans une langue seconde peuvent également porter préjudice à la fiabilité des résultats (Dörnyei et Taguchi 2010 ; Gillham 2008). La fatigue ou la surcharge cognitive en particulier quand le questionnaire est long ou monotone peuvent intervenir dans la justesse des résultats (Dörnyei et Taguchi 2010). Enfin, si les participants doivent s'investir financièrement (par exemple par des frais d'impression ou d'envoi), cela peut constituer un frein à la participation à l'enquête.

L'analyse peut également poser des problèmes au niveau de la fiabilité des réponses. Certaines questions ne sont pas vraiment analysables de manière neutre. La subjectivité du chercheur dans les recherches quantitatives ne se limite pas aux questions et aux propositions de réponses, mais s'étend également à la façon dont il analyse les résultats. Imaginons qu'un interviewé ait répondu de manière affirmative à la question posée dans l'exemple 2 sur l'importance de la langue française, ce qui veut dire que l'utilité du français et de l'allemand est pareille pour un médecin et que celle du français et de l'anglais sont identiques pour un ingénieur. On pourra interpréter cette réponse de deux façons différentes : 1) ils sont dans chaque cas tous les deux utiles ; ou d'une façon plus

improbable, mais tout de même possible : 2) ils sont dans chaque cas tous les deux inutiles. Et si le sujet répond à cette question de manière négative, cela voudra dire que l'utilité de ces langues n'est pas pareille. Mais, dans ce cas, laquelle est plus utile à ses yeux ? l'anglais ? le français ? ou l'allemand ? C'est une question à laquelle le chercheur ne pourra pas répondre sur la base de cette formulation.

Le questionnaire fermé, outil central des recherches quantitatives, permet une collecte rapide et généralisable des données, mais comporte de nombreuses limites liées à la conception, à la réception et à l'analyse des réponses. La subjectivité du chercheur, souvent masquée, peut orienter les résultats à toutes les étapes du processus, d'où l'intérêt croissant pour des approches méthodologiques mixtes, plus équilibrées et nuancées.

3.3.3. Méthode combinée

Une méthode combinée, comme son nom l'indique, est une approche systématique visant à répondre de manière approfondie à une question de recherche en mobilisant au moins deux méthodes différentes⁶⁰ (Frost et Bailey-Rodriguez 2020 : 140). Selon Creswell et Plano Clark (2007 : 5), elle combine les méthodes quantitative et qualitative pour étudier le même sujet dans le cadre de la même recherche. Cette combinaison peut être partielle, avec une méthode s'appuyant sur l'autre, ou elle peut être complète, les deux méthodes fusionnantes et s'intégrant entièrement l'une dans l'autre.

Dewaele (2019) souligne que cette méthode de recherche offre une vue tridimensionnelle plutôt que bidimensionnelle, élargissant ainsi l'horizon vers d'autres disciplines pour une approche plus approfondie et interdisciplinaire. Par exemple, Costa et Dewaele ont appliqué des méthodes linguistiques à la psychothérapie :

En psychothérapie, nous nous intéressons particulièrement à écouter les voix de chaque individu et ses expériences subjectives. Nous sommes également conscients de l'impossibilité d'adopter une position neutre. Notre présence même dans la rencontre la façonne d'une certaine manière. Cela m'inclinerait davantage vers les méthodes qualitatives, telles que la théorie fondamentale, qui valorisent le sens qui peut être généré à partir d'entretiens approfondis avec un petit nombre de participants [...] Néanmoins, j'apprécie également la crédibilité qui peut apporter à la recherche - particulièrement dans un domaine peu étudié comme les expériences plurilingues en thérapie - un plus grand nombre de

⁶⁰ "Systematic way of using at least two research methods in order to answer a single overarching research question" (Frost et Bailey-Rodriguez 2020: 140).

participants, ce qui est réalisable grâce aux méthodes quantitatives. (Costa et Dewaele 2012 : 23- 30 ; traduction personnelle)⁶¹

L'une de ces méthodes s'appelle la *méthode d'analyse combinée* (MAC) de Maurer (2013), spécialement conçue pour dépasser le clivage entre approches quantitative et qualitative dans l'étude des représentations de valeurs, c'est « un outil d'étude quantitatif des idéologies linguistiques » (Maurer 2016 : 5) qui permettra d'étudier « des systèmes de valeur[s] construits par les sujets » (*Idem.* 9). Elle « combine les différentes dimensions adhésion, consensus et distance pour discriminer les cognèmes les plus centraux et déterminer des ensembles pertinents en termes de centralité et de périphérie » (Maurer 2013 : 49). Les données ainsi recueillies « constituent le point de départ de possibles comparaisons entre les situations, mais aussi [l']arrière-plan sur lequel on peut mener ensuite d'autres types d'investigation, complémentaires : entretiens, débats, observations directes » (Maurer 2013 : 2). Elle mobilise deux dispositifs, à savoir l'entretien non directif et le questionnaire.

Dans une méthode de recherche combinée, en plus des entretiens et des questionnaires, les chercheurs peuvent donc mobiliser d'autres outils pour approfondir leur(s) question(s) de recherche, des méthodes comme le récit de vie, l'analyse conversationnelle, l'observation, etc. Pour compléter les données issues des entretiens et des questionnaires.

La méthode combinée articule approches quantitative et qualitative pour enrichir l'analyse des phénomènes complexes, comme les représentations. En croisant données chiffrées et discours subjectifs, elle permet une compréhension plus fine et nuancée, tout en atténuant les biais propres à chaque méthode prise isolément.

Discussion

L'étude des représentations, en particulier lorsqu'elles relèvent de valeurs et de subjectivités, impose une vigilance méthodologique constante. Les approches qualitatives permettent d'accéder à la profondeur du discours des participants, mais posent des difficultés en termes de généralisation et de traitement. Les méthodes

⁶¹ "In psychotherapy, we focus on attending to individual's voices and their subjective experiences. We are also aware of the impossibility of taking a neutral stance. Our very presence in the encounter shapes it in some way. This would incline me more towards qualitative methods, such as grounded theory, which value the meaning which can be generated from in-depth interviews with a small number of participants [...] Nevertheless I have developed an appreciation for the credibility which greater numbers of respondents, achievable through quantitative methods, can bring to one's research findings, especially in an under-researched area such as the experiences of multilinguals in therapy" (Costa et Dewaele 2012 : 23-30).

quantitatives, quant à elles, favorisent l'objectivation des données et la comparabilité, tout en risquant de contraindre ou d'orienter les réponses.

Dans ce contexte, la méthode combinée apparaît comme une réponse pertinente : en mobilisant conjointement des outils qualitatifs et quantitatifs, elle permet d'ancrer l'analyse dans une double logique interprétative et statistique.

3.4. Méthodologie de cette recherche

La section précédente a démontré qu'une méthode unique de recherche peut compromettre la fiabilité des résultats, chaque méthode ayant ses avantages et ses limites. En réponse à cette contrainte, cette recherche adopte une méthode mixte selon la définition de Creswell et Plano Clark (2007)⁶². En combinant entretiens et questionnaires, elle cherche à réduire les risques identifiés dans la littérature scientifique, afin de proposer un cadre théorique adapté aux questions de recherche.

3.4.1. Planification et aspects éthiques

Cette recherche, centrée sur les valeurs humaines, veille rigoureusement aux principes éthiques pour préserver la dignité et le respect de tous les participants, en particulier ceux en situation de vulnérabilité. Dès les premières étapes, des réflexions éthiques approfondies ont permis d'élaborer des mesures de protection spécifiques.

Approche éthique : de la macroéthique à la microéthique

Les normes éthiques institutionnelles, souvent qualifiées de *macroéthique* (De Costa et al. 2020), présentent des principes généraux que les chercheurs adaptent à leurs contextes spécifiques. Si ces règles protègent principalement les institutions, une approche plus fine, dite *microéthique* (De Costa et al. 2020 : 123), s'est développée en linguistique appliquée pour prendre en compte les singularités de chaque recherche. Pour cette étude, les enjeux linguistiques et l'inclusion de voix sous-représentées, comme celles des apprenants allophones peu ou pas scolarisés et leurs formatrices, sont au cœur des considérations éthiques.

Rapport de pouvoir entre chercheurs et participants

Un autre point central sur le plan éthique est le rapport de pouvoir entre les chercheurs et les participants. Certaines études (voir par exemple Gibson et Zhu 2016 : 186) considèrent que de manière générale le statut de chercheur est le plus souvent considéré comme plus élevé par les participants, cependant on peut également trouver des cas

⁶² "cocurrently by combining them (or merging them), sequentially by having one build on the other, or embedding one with other" (Creswell et Plano Clark 2007: 5).

dans lesquels les chercheurs se trouvent en situation d'infériorité (Welch *et al.* 2002 : 615).

Dans cette étude, les participants incluent des apprenants et des formatrices aux profils divers, créant des dynamiques complexes. Ces relations sont aussi marquées par la particularité de mon profil : une chercheuse universitaire qui enseigne entre autres au public cible de cette recherche, qui a appris le français à l'âge adulte, qui n'est pas née et qui n'a pas grandi avec les codes culturels occidentaux. Chaque entretien voit ainsi le rapport de pouvoir se redéfinir en fonction des interactions individuelles, nécessitant des ajustements constants pour garantir un environnement respectueux et équilibré.

Démarches auprès de la Commission d'éthique

En tenant compte de tous les éléments susmentionnés, avant de commencer cette étude et pour être sûre qu'elle respecte toutes les normes d'une recherche éthique, j'ai soumis un dossier détaillé à la Commission d'éthique de la recherche de l'Université de Neuchâtel, incluant des précisions sur la méthodologie, la nature des données sensibles, et le profil des participants. Des mesures de protection des données ont été mises en place. De plus, j'ai suivi une formation sur l'éthique de la recherche scientifique ainsi qu'un module complémentaire sur la législation suisse en matière de recherches impliquant des êtres humains.

Ces démarches garantissent une approche éthique rigoureuse, assurant la protection et le respect des participants tout au long de l'étude.

J'adopte une approche éthique rigoureuse, articulant normes institutionnelles (macroéthique) et attention fine aux interactions humaines (microéthique). Je veille à protéger des participants parfois vulnérables, en tenant compte des rapports de pouvoir et des spécificités contextuelles, dans un cadre validé par la Commission d'éthique.

3.4.2. Récolte des données

Comme mentionné précédemment, cette recherche repose sur deux méthodes principales – les entretiens et les questionnaires – appliquées à deux groupes cibles : les apprenants et les formatrices.

3.4.2.1. Entretiens

Dans cette étude, les entretiens constituent la première étape de la récolte de données. Ils sont d'autant plus importants que, dans une démarche sociolinguistique inspirée des travaux de Maurer (2013 ; 2016), ils servent de fondement à l'élaboration des questionnaires. Une fois les données recueillies et transcrites, j'effectue une analyse visant à identifier les représentations partagées entre plusieurs participants. Toutefois, certaines représentations individuelles, même isolées, peuvent également être retenues si elles expriment un jugement de valeur particulièrement significatif. Par exemple, si une seule formatrice affirme que les apprenants en alphabétisation sont, selon elle, cognitivement incapables d'apprendre à lire et à écrire, cet énoncé sera conservé pour la construction d'un item dans le questionnaire.

Conformément à la démarche préconisée par Maurer (2013 ; 2016), je m'efforce de rester au plus près du discours des personnes interrogées afin de constituer différents types de tableaux – à classer ou à noter selon une échelle de Likert – composés d'items fidèlement transcrits. Il est essentiel de souligner qu'aucun énoncé ne sera ajouté artificiellement : tous les items du questionnaire proviendront exclusivement des propos tenus lors des entretiens.

- **Dispositif méthodologique**

Le choix s'est porté sur l'entretien clinique de recherche, une forme semi-directive inspirée des sciences humaines et de certains principes thérapeutiques. Il s'agit d'un outil non thérapeutique qui favorise un équilibre entre l'expression émotionnelle et la réflexion intellectuelle, dans le but d'explorer la subjectivité des participants.

Comme le souligne Kvale (2007 : 22), l'entretien qualitatif partage des similitudes avec les dialogues philosophiques et thérapeutiques, mais sans l'intransigeance intellectuelle des premiers ni l'interaction personnelle intime (intense) des seconds⁶³. Hollway (2016) remarque aussi que, contrairement aux entretiens thérapeutiques où les participants apprennent, c'est ici le chercheur qui acquiert des connaissances, bien que les participants puissent également clarifier leurs propres perspectives. Il valorise l'expérience personnelle des participants, en prenant en compte leur subjectivité et en explorant leur unicité (Castarède 1985 : 122).

L'entretien est enregistré, sans prise de notes, afin de préserver l'attention du chercheur sur les aspects verbaux et non verbaux. L'analyse s'appuie ensuite sur une analyse de

⁶³ "The qualitative research interview has affinities to philosophical dialogues as well as to therapeutic interviews, but follows neither the relentless intellectual reasoning of the former nor the close personal interaction of the latter" (Kvale 2007: 22).

contenu selon la définition de Bardin (1977 : 43), à savoir une description systématique du discours pour dégager des connaissances sur les contextes de production.

- **Réflexivité et positionnement du chercheur**

Ce type d'entretien, notamment sur des sujets sensibles, demande une introspection de la part du chercheur, l'invitant à être conscient de ses valeurs et préjugés. Bien que les méthodes de recherche encouragent souvent une posture neutre et « sans jugement de valeur[s] »⁶⁴ (Braun et Clarke 2013 : 96), la véritable neutralité est difficile à atteindre. Ryde (2009) suggère aux chercheurs de questionner leur identité, d'abandonner la pensée binaire, et de reconnaître leurs propres valeurs et biais pour enrichir la démarche⁶⁵.

Il est certes illusoire de se débarrasser complètement de ses propres représentations et de ses préjugés, mais prendre du temps pour les connaître et les assumer permettra aux chercheurs d'être plus vigilants et de ne pas tirer de conclusions hâtives.

- **Considérations générales**

J'ai mené tous les entretiens pour assurer la cohérence et observer les expressions non verbales des participants. J'ai opté pour un enregistrement audio des entretiens pour deux raisons, éthique et pratique ; en effet, l'enregistrement vidéo aurait pu rappeler à certains participants les entretiens réitérés avec le service des migrations après leur arrivée en Suisse. De plus, l'enregistrement vidéo aurait entraîné plus de coûts et n'aurait pas forcément apporté plus d'éléments pertinents pour les besoins de cette analyse.

La salle d'entretien a également été aménagée de manière à réduire les dynamiques de pouvoir. En suivant les conseils de chercheurs confirmés et en consultant la littérature scientifique, j'ai également tenu compte de mes propres identités culturelles et de l'impact qu'elles pouvaient avoir sur les formatrices et apprenants. Mon parcours en tant qu'apprenante du français, ainsi que mes origines non occidentales, influencent souvent les perceptions et jugements des participants, avec des effets variés. Ayant conscience de ces influences, j'ai préparé une approche équilibrée pour créer un espace de parole ouvert et sécurisé.

Enfin, bien que préparée, certaines histoires ou propos des participants ont été émotionnellement marquants pour plusieurs raisons : des récits choquants, des

⁶⁴ "non-judgmental interest"

⁶⁵ "Non-dual thinking leads us to be interested in our experience rather than attached to it in a narcissistic way. If we find an assumption or prejudice we are interested in it. We do not hang onto it for dear life. We see our "whiteness", for example, and think "what is this that we take so for granted?" It helps us to loosen our hold on our ego identity and allows us to meet others afresh, without prejudice, including our clients – a way which recognizes our own attachments and assumptions. We do not then punish ourselves for failing to do this which merely creates another dualism. Instead of what we notice it and hold it more lightly". (Ryde 2009: 16)

situations de vie difficilement imaginables, ou des propos xénophobes dans certains discours. En adoptant une méthode inspirée des pratiques thérapeutiques, j'ai verbalisé et réfléchi à mes émotions pour préserver ma santé mentale et poursuivre sereinement la recherche.

- **Entretiens avec les formatrices**

Pour recueillir les avis des formatrices sur les cours d'alphabétisation, dix entretiens semi-directifs ont été menés. Enseignant moi-même l'alphabétisation au sein d'un centre de formation dans le canton de Neuchâtel, j'ai d'abord contacté des collègues locales, ce qui a facilité leur implication dans ma recherche. La moitié des entretiens a été réalisée avec des salariées et l'autre moitié avec des bénévoles, toutes impliquées dans l'enseignement de l'alphabétisation.

Les entretiens (30 min à 1 h) étaient réalisés dans un lieu choisi par les participantes. Le guide d'entretien et le formulaire de consentement (voir Annexe 1) ont été élaborés en français, validés par une formatrice chevronnée en alphabétisation et trois chercheurs confirmés faisant régulièrement appel à cette méthode de récolte de données.

Les entretiens débutaient par une brève introduction suivie de questions générales sur elles (âge, langue(s) parlée(s), niveau de formation, etc.) ainsi que sur leur profession (heures d'enseignement, lieu, composition de classe) pour les amener progressivement au sujet de la recherche. Elles décrivaient leurs pratiques, une journée type et les activités en classe. Pour explorer leurs représentations, des questions directes et indirectes leur étaient posées, comme des histoires marquantes, ce qui permettait souvent de dépasser l'entretien formel et de révéler des représentations plus profondes.

En fin d'entretien, les formatrices étaient invitées à partager librement leurs remarques ; bien qu'elles aient en général estimé les questions suffisantes, quelques suggestions ont émergé, notamment sur la valorisation de la culture d'origine et l'usage des outils numériques en classe. Certaines m'ont également posé des questions personnelles après l'enregistrement, révélant parfois des préjugés, comme le fait de rattacher mon intérêt pour le sujet à une expérience personnelle d'illettrisme.

- **Entretiens avec les apprenants**

La démarche suivie pour les apprenants reprend celle des formatrices, avec des ajustements liés à leur potentielle vulnérabilité et à leurs besoins linguistiques. Dix entretiens semi-directifs ont été menés avec des apprenants du centre de formation où j'enseignais, à l'exception de ceux inscrits dans mes cours, afin de favoriser une parole libre. Le recrutement s'est fait par bouche à oreille, et les participants ont choisi le lieu de l'entretien. Le guide d'entretien et le formulaire de consentement (voir Annexe 2) ont été traduits dans les langues que je maîtrise (persan, anglais, arabe et russe) pour en faciliter l'accès.

Le choix des langues pour les entretiens avec un public allophone potentiellement vulnérable demande une réflexion approfondie, car deux idées centrales s'opposent dans les recherches menées auprès de ces personnes. Selon certains chercheurs, les participants préfèrent parler dans une langue étrangère apprise à l'âge adulte, particulièrement dans les entretiens cliniques à visée thérapeutique, et estiment que s'exprimer dans une langue étrangère sur des traumatismes crée une distance protectrice entre la personne et l'événement (Rolland *et al.* 2020 ; Cook et Dewaele 2022). Toutefois, d'autres chercheurs (Costa et Briggs 2014 ; Temple et Edwards 2002) considèrent que, dans ce cas, les participants se sentent en situation d'infériorité à cause de leurs lacunes langagières.

Sachant que les entretiens dans cette recherche ne visent pas à aborder des traumatismes et ne relèvent pas du domaine thérapeutique, faire parler les apprenants en français ne me semble pas une solution adaptée. Dans les recherches qualitatives, la langue peut accentuer le rapport de pouvoir, désavantager les participants non natifs et potentiellement influencer les résultats. Pour éviter ces biais, plusieurs solutions existent : s'entretenir uniquement avec les apprenants qui maîtrisent bien le français, recourir à un interprète ou mener des entretiens plurilingues. La première option, bien qu'éliminant des biais linguistiques, exclurait une majorité du public cible et risquerait de fausser les résultats. Quant à l'interprétariat, même s'il peut rassurer certains, il perturbe souvent la fluidité de l'échange, introduit une tierce présence, et pose des défis de professionnalisme et de compétence linguistique.

Les entretiens plurilingues de recherche restent peu développés, notamment en linguistique et en enseignement des langues. Or, des études en psychologie montrent que permettre aux participants d'utiliser plusieurs langues et de passer librement de l'une à l'autre enrichit l'échange. Trouver des chercheurs plurilingues, en particulier pour des langues minoritaires, demeure toutefois un défi (voir Alexander *et al.* 2004 ; Costa 2011 ; Costa et Briggs 2014 ; Robb et Greenhalgh 2006 ; Temple et Edwards 2002). Cette approche nécessite donc des équipes capables de communiquer dans les différentes langues des participants, afin de les encourager à s'exprimer dans leur langue première et à naviguer librement entre les langues, exploitant ainsi tout leur répertoire linguistique et émotionnel (Rolland *et al.* 2020 : 285).

Tenant compte de ces considérations, j'ai opté pour des entretiens plurilingues sans interprète. Pour les rendre plus accessibles, j'ai mené ces entretiens dans les langues que je maîtrisais (persan, français, anglais, arabe et russe), ce qui a permis des échanges plus profonds, bien qu'une partie des apprenants ait dû être exclue pour des raisons linguistiques.

Les entretiens avec les apprenants étaient souvent bi- plurilingues : par exemple, l'entretien avec l'apprenant 1 (désormais abrégé app. 1) s'est déroulé majoritairement en persan et dari, app. 2 et app. 6 en arabe et français et app. 3 en persan, kurde et arabe.

D'autres entretiens se sont principalement déroulés en français (app. 4 et 9), anglais (app. 5 et 8) ou russe (app. 10).

Le code-switching était fréquent, illustrant la capacité des apprenants à utiliser diverses langues pour exprimer leurs pensées. Par exemple, de nombreux apprenants passaient au français pour évoquer leurs activités en classe ou leurs interactions avec les autres. Les apprenants arabophones revenaient souvent à l'arabe pour des termes techniques ou des sujets émotionnels. Les locuteurs kurdes recouraient à leur langue pour parler de vie familiale ou d'intimité. Enfin, l'anglais était parfois utilisé pour se faire comprendre sans souci de précision grammaticale, et un apprenant faisait régulièrement appel à un créole à base lexicale française sous le coup de l'émotion.

Ces entretiens plurilingues révèlent non seulement la flexibilité linguistique des apprenants, mais aussi leurs préférences pour certaines langues selon les thèmes abordés.

Les entretiens suivaient le même schéma que ceux des formatrices : introduction, informations générales, expériences en formation, et représentations du centre, des formatrices et des collègues. Leur durée était de 20 à 40 minutes. Aucun apprenant n'a souhaité ajouter de questions, en revanche, après l'entretien, ils ont souvent posé des questions sur le système de formation suisse, cherchant des conseils pour leur propre parcours ou celui de leurs enfants.

Pour les remercier de leur participation, une séance de cours privé leur a été proposée, à leur demande, afin de travailler des compétences adaptées à leurs besoins.

3.4.2.2. Questionnaires

Deux questionnaires distincts ont été élaborés, l'un pour les formatrices, l'autre pour les apprenants, à partir des entretiens préalables. Ils visent à croiser et compléter les données qualitatives, tout en tenant compte des particularités de chaque groupe.

Un courriel d'invitation a été envoyé à 76 centres de formation enseignant l'alphabétisation du FLE en Suisse romande pour inviter les formatrices et les apprenants à participer à l'enquête. En l'absence de système centralisé pour ce type de formation, une analyse détaillée des catalogues de formations des cantons romands a été réalisée pour identifier les centres concernés. Par ailleurs, 12 personnes disposant de contacts dans ce domaine ont également été sollicitées.

1. Questionnaire des formatrices

Le questionnaire (voir Annexe 3), en français et au format numérique (Qualtrics⁶⁶), compte 50 questions organisées en trois sections :

1. **informations générales** : Les questions portent sur le profil des formatrices (âge, genre, compétences linguistiques, expérience professionnelle, etc.).
2. **pratiques d'enseignement** : Cette partie aborde les compétences privilégiées, les types d'activités et de supports pédagogiques, ainsi que l'utilisation de manuels en classe. La majorité des questions sont à choix multiples, permettant aux participants de compléter leurs réponses si nécessaire.
3. **représentations** : Cette section utilise des tableaux et des échelles de Likert pour recueillir les avis des formatrices sur divers aspects de l'alphabétisation en Suisse romande. Les tableaux leur permettent de classer des énoncés selon leur accord ou désaccord, sur une échelle de -2 à +2, reflétant ainsi leurs opinions. Bien que les tableaux soient utiles pour explorer les représentations, leur utilisation a été limitée pour éviter la fatigue des participantes. Pour les autres items, j'ai utilisé l'échelle de Likert afin de compléter les données et de croiser les résultats avec ceux des tableaux, permettant une analyse plus approfondie des représentations.

La première partie est clairement séparée, toutefois il n'existe pas de séparation claire entre les deux autres parties. Ce choix a été fait en tenant compte de plusieurs éléments : d'abord, les questions sur les pratiques plongent les participantes dans l'univers de leurs cours, les préparant mentalement à aborder ensuite des questions sur leurs représentations. Alternier entre ces deux dimensions permet aussi de briser la monotonie, un facteur important pour maintenir la qualité des réponses. Par ailleurs, la majorité des questions portant sur les représentations nécessitent un haut niveau de concentration et peuvent être fatigantes pour les participantes, ce qui justifie d'autant plus cette organisation.

Certains items inspirés des méthodes thérapeutiques ont été placés à différents endroits du questionnaire afin de détecter des variations dans les réponses. Un choix assumé a été fait de ne pas permettre de retour en arrière, dans le but de capter les premières impressions.

Pour maximiser la qualité des réponses, certaines questions du questionnaire étaient obligatoires. Cependant, afin d'éviter des réponses imprécises ou un abandon de participation, j'ai équilibré les questions obligatoires et facultatives.

Dans le questionnaire, mes coordonnées étaient fournies pour permettre aux formatrices de poser leurs questions. Au total, 22 d'entre elles ont pris contact pour des précisions

⁶⁶ <https://www.qualtrics.com/fr/>

ou des demandes spécifiques comme s'assurer de la pertinence de l'enquête au regard du niveau de français de leurs apprenants ou pour obtenir le questionnaire en PDF. L'une d'elles a proposé mon intervention directe auprès de ses apprenants débutants, ce que j'ai accepté. D'autres ont testé la version numérique du questionnaire pour les apprenants en amont et m'ont signalé leurs essais, ce qui m'a permis d'exclure ces réponses des résultats.

2. Questionnaire des apprenants

La conception du questionnaire destiné aux apprenants a constitué l'étape la plus délicate de cette étude. Face à des obstacles parfois décourageants, j'ai envisagé à plusieurs reprises d'y renoncer. À ma connaissance, aucune recherche francophone n'a tenté de recueillir, à large échelle, les voix de cette population via un questionnaire. Faute de modèle préexistant, j'ai élaboré cet outil en m'appuyant sur la littérature scientifique et sur des échanges avec des chercheurs lors de conférences et journées d'étude.

Le principal défi concernait la langue : contrairement aux formatrices, la majorité des apprenants ne maîtrise pas suffisamment le français écrit. Dès lors, une question essentielle s'est posée : dans quelle(s) langue(s) concevoir le questionnaire ? En l'absence de statistiques officielles sur les langues et dialectes parlés par ces apprenants en Suisse romande, il était difficile de proposer une version traduite dans d'autres langues. Par ailleurs, dans un souci de respect et de valorisation de tous les participants, il était impensable d'en exclure une partie. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que certains apprenants se trouvent en situation d'illettrisme, y compris dans leur langue première, et cherchent souvent à dissimuler cette réalité. Traduire le questionnaire en L1 aurait risqué de la rendre visible publiquement, ce qui aurait été contraire à l'éthique. Enfin, la grande diversité linguistique rendait irréaliste un recours systématique à la traduction.

J'ai donc opté pour un questionnaire monolingue en français, rédigé à partir des formulations utilisées par les apprenants lors des entretiens en français, et enrichi par mon expérience professionnelle auprès de ce public. Quatre formatrices, intervenant à différents niveaux d'alphabétisation, l'ont testé en classe. Leurs retours ont permis d'affiner la formulation des questions (voir Annexe 4). J'ai tout d'abord retravaillé la forme, afin de rendre les consignes plus claires. Par exemple, une question porte sur les représentations que les apprenants ont du français, avec le choix entre trois paires d'adjectifs : *belle ou moche*, *facile ou difficile*, *important ou pas important*. Dans la version finale, une ligne rouge sépare clairement chaque paire pour éviter toute confusion.

Concernant les représentations des objets d'enseignement (par exemple, *lire*), la première version proposait cinq réponses : *facile*, *difficile*, *moyen*, *utile*, *inutile*. J'ai supprimé la catégorie *moyen* et reformulé les réponses en deux paires binaires : *facile ou*

difficile, important ou pas important. Il est à noter que les mots *utile* et *inutile* ont posé problème en classe, selon les retours des formatrices.

Enfin, sur proposition de l'une d'elles, chaque émoticône a été associée à un seul mot. En effet, auparavant, un visage souriant pouvait désigner à la fois *bien, content* ou *gentil*, ce qui entraînait une ambiguïté. Tous ces ajustements ont conduit à une nouvelle version du questionnaire (voir Annexe 5).

Le questionnaire est disponible en ligne (via Qualtrics) et en version papier, pour ne pas exclure les personnes peu à l'aise avec le numérique. Dans la version en ligne, toutes les questions sont accompagnées d'enregistrements audio (réalisés avec un synthétiseur vocal⁶⁷) afin de favoriser l'autonomie des participants. Le design visuel est volontairement ludique pour éviter toute ressemblance avec des formulaires administratifs potentiellement anxiogènes.

Comme celui des formatrices, le questionnaire se compose de plusieurs parties : présentation de l'enquête, consentement, questions et remerciements. Dans la version numérique, le consentement est requis pour accéder au reste du questionnaire.

Il comprend 20 questions courtes réparties en trois thématiques :

1. **Informations générales** : âge, genre, lieu d'origine, langues parlées (réponses à compléter ou à choix multiples).
2. **Pratiques en classe** : questions à choix multiples sur les activités en classe, avec possibilité de commentaires libres.
3. **Représentations** : perception des compétences, des supports, des formatrices, du centre de formation et de leurs collègues.

Toutes les questions, à l'exception de trois (âge, lieu d'origine, langues), sont à choix unique ou multiple.

Malgré ses limites, ce questionnaire offre une première opportunité d'expression à ces apprenants dans une perspective de recherche. Les formulations simples, les supports visuels et sonores, et les relectures par des formatrices et chercheurs ont permis d'en améliorer la qualité. Toutefois, certaines questions peuvent sembler simplistes ; ce questionnaire doit donc être considéré comme un premier jalon dans une démarche encore inédite.

La récolte des données s'appuie sur une articulation étroite entre entretiens et questionnaires, les premiers servant de base à la construction des seconds. En adaptant les outils aux réalités linguistiques des apprenants et des formatrices, cette démarche

⁶⁷ <https://www.narakeet.com/languages/synthese-vocale-francais/>

permettra de recueillir des représentations fines et contextualisées, tout en respectant les spécificités de chaque public.

Discussion

En mobilisant une méthodologie mixte fondée sur l'articulation entre entretiens semi-directifs et questionnaires, cette recherche vise à recueillir des données à la fois riches, nuancées et représentatives des deux groupes cibles étudiés : les apprenants et les formatrices en alphabétisation. Les entretiens, réalisés en amont, constituent le socle de la construction des questionnaires, dans une démarche inductive inspirée notamment des travaux de Maurer (2013 ; 2016). Ce choix méthodologique permet de rester au plus près du discours des participants, en valorisant leurs propres mots et représentations dans l'élaboration des items.

L'ensemble de la démarche est guidé par des considérations éthiques rigoureuses, allant au-delà des normes institutionnelles (macroéthique) pour inclure une microéthique attentive aux spécificités contextuelles, linguistiques et relationnelles de ces populations souvent vulnérabilisées. La récolte des données a ainsi été pensée pour garantir un cadre protecteur et respectueux, tant pour les formatrices que pour les apprenants, notamment par l'adaptation linguistique des supports et le recours à des entretiens plurilingues menés sans interprète.

3.5. Traitement des données qualitatives

Dans cette recherche, les données sont quantitatives et qualitatives, monolingues (en français ou autre langue) et plurilingues. Je m'intéresse à présent aux données qualitatives ; les sections suivantes détailleront l'analyse des données quantitatives.

3.5.1. Transcription et traduction des données

La transcription des données reste centrale pour leur exploitation (Boulton et Tyne 2014). Elle permet d'archiver les informations et de rendre certains phénomènes d'analyse accessibles au public (ten Have 1999)⁶⁸. Transcrire est à la fois un acte interprétatif (sélection des éléments verbaux et non verbaux) et représentatif (influence des perceptions du chercheur), des choix conditionnés par le contexte socioculturel et les objectifs de recherche (Green 1999 ; Bucholtz 1999).

Selon les besoins, la transcription peut être standardisée ou plus fidèle à l'oral, incluant répétitions, hésitations et nuances non verbales (Gibson et Zhu 2016). Le niveau de détail

⁶⁸ “[...] making transcriptions helps one to take note of particular phenomena, it serves to build an accessible data archive, and it provides an audience with a limited but useful access to the phenomena discussed in an analysis” (ten Have 1999: 78).

doit être soigneusement défini pour éviter une surcharge de données tout en restant pertinent (Jaffe 2007).

La subjectivité du processus est démontrée par Ochs (1979) et Lapadat et Lindsay (1999 : 65), qui montrent que les choix que font les chercheurs en matière de transcription révèlent les théories auxquelles ils adhèrent et influencent l'interprétation de leur pratique didactique.

Lorsque les données sont produites dans une langue autre que celle de la recherche, la transcription doit souvent être accompagnée d'une traduction. Cette opération ne relève pas seulement du transfert linguistique, mais aussi d'un travail de décodage culturel pour rendre intelligibles des énoncés dans un autre cadre sociolinguistique (Torop 2002 ; Vasker 2017). Newmark (1988) distingue deux types de traduction : sémantique (centrée sur l'auteur) et communicative (centrée sur le lecteur), bien qu'en pratique, les traducteurs mobilisent un compromis entre les deux, en fonction notamment du type de texte à traduire (Koller 1979).

Dans le cas des entretiens, la difficulté est double : il s'agit de passer de l'oral à l'écrit, puis de la langue source à la langue cible. Deux approches principales existent : soit on traduit après transcription (plus précis mais plus long), soit on opère une traduction directe depuis l'audio (plus rapide mais potentiellement moins fidèle) (Traverso 2002). Les défis sont nombreux : reformulations, interférences culturelles, lapsus, ou encore utilisation de termes techniques. Pour renforcer la fiabilité, des méthodes de vérification comme la rétrotraduction ou la relecture par des locuteurs natifs sont recommandées (Thompson et Dooley 2020).

La présentation des données multilingues pose également des choix importants en termes d'écriture et de mise en forme. Ainsi, on peut transcrire les langues dans leur alphabet d'origine, ce qui favorise la fidélité culturelle mais peut limiter la lisibilité (Greer 2003), ou adopter un système d'écriture uniforme⁶⁹ (en alphabet latin ou API), ce qui facilite la lecture au prix d'une perte de nuances culturelles (Traverso 2002). Pour la mise en page, certains chercheurs intègrent les traductions ligne à ligne (Greer 2003 ; Vasker 2017), tandis que d'autres les placent dans une section distincte, selon la nature des données (Creese et Blackledge 2010).

La transcription et la traduction des données, notamment plurilingues, exigent une série de décisions réfléchies, tant sur le plan technique que

⁶⁹ Voici quelques exemples de l'écriture dans différentes recherches ; Greer (2003) : utilisation du *rōmaji* pour le japonais. Halai (2007) : transcription mixte en alphabet arabe et romain pour l'urdu et l'anglais. Vasker (2017) : respect des alphabets russe (cyrillique) et anglais.

théorique, afin de garantir leur lisibilité, leur accessibilité et leur pertinence analytique.

3.5.2. Procédure dans cette recherche

Cette étude repose sur des entretiens menés auprès de deux publics – les formatrices et les apprenants — présentant des profils linguistiques et sociolinguistiques très contrastés. En cohérence avec la perspective de Vygotsky, pour qui « chaque mot que les gens utilisent pour raconter leurs histoires est un microcosme de leur conscience » (1987 : 236 ; traduction personnelle⁷⁰), tous les entretiens ont été intégralement transcrits par mes soins. L'ensemble du corpus a été anonymisé et désindexé des données personnelles afin de préserver la confidentialité des participants.

3.5.2.1. Données des formatrices

Les formatrices s'exprimant toutes couramment en français, leurs entretiens ont été transcrits avec un haut niveau de fidélité selon les conventions de l'ICOR, en incluant les hésitations, pauses, intonations et éléments non verbaux. Cette précision permet d'analyser les implicites, les représentations véhiculées dans la parole, et la construction discursive des opinions. Elle est d'autant plus importante que leurs propos ont servi de base à l'élaboration du questionnaire destiné aux formatrices, selon une logique inductive issue de la sociolinguistique.

Des notes ont également été prises immédiatement après les entretiens pour consigner des propos tenus hors enregistrement. Afin de respecter la neutralité et la lisibilité, ces notes ont été retranscrites en français standard.

3.5.2.2. Données des apprenants

Les apprenants avaient la liberté de s'exprimer dans la langue de leur choix, illustrant souvent leur répertoire plurilingue. Dans un même entretien, certains utilisaient plusieurs langues et dialectes, souvent dans des proportions variées (par exemple, une interaction en français dans un discours majoritairement en dari).

Dans cette recherche, j'ai décidé de traduire directement leurs entretiens en français, combinant traduction et transcription. Ce choix est justifié par la nature des données, car, contrairement aux formatrices, respecter la forme d'énonciation des apprenants n'était pas aussi primordial⁷¹. L'essentiel était de traduire leurs idées pour le public cible de la recherche. De plus, la pluralité des langues parlées (comme l'arabe, le français et le

⁷⁰ « Every word that people use in telling their stories is a microcosm of their consciousness » (Vygotsky 1987: 236).

⁷¹ Comme nous l'avons vu plus haut, le langage dans le questionnaire des apprenants reste très simple.

russe) aurait rendu une transcription littérale extrêmement complexe et fastidieuse. Par ailleurs, certaines langues occasionnellement utilisées, comme des dialectes kurdes, l'ourdou ou le turc, ne sont pas maîtrisées par moi en termes d'écrit, rendant leur transcription impossible.

La transcription en API aurait été une option, mais les variations phonologiques des langues impliquées rendaient cette solution impraticable.

Ainsi, j'ai opté pour une traduction directe en français et suivi le modèle de Thompson et Dooley (2020) pour la vérification. En cas de doute sur certains passages, je les ai rétrotraduits en langue source, avec validation par des locuteurs plus compétents. Tous les documents traduits ont ensuite été revus par des personnes maîtrisant parfaitement les langues concernées, garantissant une précision optimale.

Pour éviter un style artificiellement oral, j'ai utilisé une orthographe standard et un langage standard, tout en respectant les registres des participants. Cette transcription, bien que moins détaillée que celle des formatrices, inclut les éléments supplémentaires (langage non verbal, pauses, etc.) jugés importants. À chaque changement de langue, cela a été noté entre parenthèses, avec indication de la langue utilisée.

La transcription des entretiens a été adaptée aux spécificités linguistiques de chaque public, avec un haut niveau de détail pour les formatrices francophones et une traduction directe pour les apprenants plurilingues. Ces choix méthodologiques visent à garantir la fidélité des propos et la clarté des données tout en respectant les contraintes linguistiques.

Discussion

Le traitement des données qualitatives dans cette recherche repose sur des choix méthodologiques précis, à la fois techniques, éthiques et théoriques. La transcription, qu'elle soit monolingue ou plurilingue, constitue un acte à la fois interprétatif et représentatif, qui engage le chercheur dans une réflexion sur le niveau de détail, la fidélité au discours original et l'équilibre entre lisibilité et exhaustivité. Lorsque les données proviennent d'un entretien plurilingue, la traduction devient un enjeu supplémentaire, impliquant un travail de médiation linguistique et culturelle, comme le soulignent Torop (2002) et Vasker (2017). Dans cette étude, les entretiens avec les formatrices ont été transcrits de manière fine, selon les conventions de l'ICOR, afin de préserver les nuances et la richesse des représentations exprimées en français. Les entretiens avec les apprenants, plurilingues, ont quant à eux été traduits directement en français pour en garantir l'accessibilité, tout en veillant à la clarté et à la justesse des contenus.

3.6. Analyse des données quantitatives

Comme évoqué précédemment, les questionnaires comportent différents types de questions : à choix unique ou multiple, ainsi que des questions ouvertes. Celles-ci ont été intégrées à la fois dans le questionnaire destiné aux apprenants et dans celui destiné aux formatrices. Ces items génèrent des variables de nature qualitative ou quantitative. Parmi les variables quantitatives figure l'âge ; les variables qualitatives incluent des variables binaires (ex. : avoir suivi une formation en alphabétisation ou non), nominales (ex. : domaine d'étude) et ordinales (ex. : niveau d'étude).

Le questionnaire des formatrices présente certaines particularités : en plus des types de questions évoqués, deux tableaux composés chacun de cinq énoncés ont été proposés. Les formatrices doivent y attribuer des notes allant de -2 (pour l'énoncé qu'elles rejettent le plus) à +2 (pour celui auquel elles adhèrent le plus). Deux items similaires, placés dans des tableaux différents, ont été volontairement introduits pour évaluer la cohérence des réponses et pour affiner l'interprétation des nuances exprimées⁷².

Une autre caractéristique du questionnaire des formatrices réside dans l'intégration de tableaux à échelle de Likert, où les participantes sont invitées à prendre position sur chaque item.

Pour analyser les données issues de ces questionnaires, deux grandes approches statistiques seront mobilisées : les statistiques descriptives et les statistiques inférentielles.

Les statistiques descriptives permettront de mettre en évidence les tendances générales, de résumer les données recueillies et d'en faciliter la lecture. Des mesures de tendance centrale comme la moyenne et la médiane seront particulièrement utilisées.

Les statistiques inférentielles, quant à elles, permettront d'évaluer s'il existe des liens statistiquement significatifs entre les variables et/ou si les résultats obtenus peuvent être généralisés à une population plus large, à partir d'échantillons limités. Plusieurs tests statistiques seront mobilisés pour vérifier des hypothèses précises.

Test du χ^2 d'indépendance

Ce test sera utilisé pour évaluer s'il existe une relation significative entre deux variables qualitatives (nominales ou ordinales). L'hypothèse nulle (H_0) stipule que les deux variables sont indépendantes. Le test permettra de confirmer ou de rejeter cette hypothèse.

⁷² À la base, pour analyser les données de ces tableaux, il était prévu d'utiliser le logiciel mis en place par Bruno Maurer et ses collègues. Malheureusement, au moment de l'analyse, ce logiciel n'était plus disponible.

La statistique de test est calculée à l'aide de la formule suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

où O_{ij} représente la fréquence observée pour la cellule (i, j), E_{ij} la fréquence attendue, et la somme est effectuée sur l'ensemble des cellules.

Ce test sera utilisé, par exemple, pour analyser les relations entre des variables telles que le type d'engagement des formatrices (variable nominale) et leur tranche d'âge (variable ordinale).

Coefficient V de Cramér

Lorsque le test du χ^2 indique une relation significative entre deux variables numériques, le V de Cramér permet de mesurer la force de cette association. Ce coefficient, normalisé entre 0 et 1, est défini comme suit :

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n \cdot \min(k - 1, r - 1)}}$$

où χ^2 est la statistique du test, n le nombre total d'observations, et k et r le nombre de modalités des deux variables.

En cas de relation significative révélée par le test du χ^2 , ce test complémentaire sera utilisé pour évaluer la force de cette association. Cela permettra, par exemple, de mesurer l'intensité du lien entre le type d'engagement des formatrices et leur tranche d'âge.

Test exact de Fisher

Le test exact de Fisher sera employé pour analyser l'association entre deux variables binaires, notamment lorsque les effectifs sont faibles. Il repose sur le calcul de probabilités exactes via des coefficients binomiaux.

$$P = \frac{a!b!c!d!(a+b+c+d)!}{(a+b)!(c+d)!(a+c)!(b+d)!}$$

Ce test pourra être appliqué pour étudier les liens entre certaines réponses binaires des apprenants, comme l'utilisation ou non d'outils numériques, et d'autres variables de profil.

Corrélation de Kendall (τ)

La corrélation de Kendall est un test non paramétrique qui mesure l'association entre deux variables ordinales. Elle repose sur le classement des paires d'observations et se calcule selon la formule suivante :

$$\tau = \frac{N_c - N_d}{\frac{1}{2}n(n-1)}$$

Où N_c représente le nombre de paires concordantes, N_d le nombre de paires discordantes, et n le nombre total d'observations.

Ce test sera utilisé dans les tableaux d'items classés de -2 à +2 afin d'étudier les corrélations entre des items véhiculant des idées très proches.

Corrélation de Spearman (ρ de Spearman)

La corrélation de Spearman est un test non paramétrique adapté aux variables ordinales. Elle est calculée par la formule :

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

où d_i est la différence entre les rangs de chaque paire, et n le nombre total d'observations. Elle sera utilisée pour évaluer les corrélations entre les réponses ordonnées sur les échelles de Likert et certaines variables comme le niveau d'études ou le nombre d'années d'enseignement.

Le coefficient alpha de Cronbach

Le coefficient alpha de Cronbach est une mesure de la cohérence interne d'une échelle, c'est-à-dire du degré de corrélation entre plusieurs items censés mesurer une même variable latente. Plus les items sont corrélés entre eux, plus l'alpha est élevé, indiquant ainsi une bonne fiabilité de l'échelle. L'alpha de Cronbach peut varier entre 0 et 1 ; une valeur élevée (souvent $\geq 0,70$) est généralement considérée comme acceptable pour estimer la fiabilité d'un ensemble d'items.

Dans cette étude, avant de regrouper les énoncés des tableaux à échelle de Likert en une variable composite (ou *merged variable*) utilisable dans une régression linéaire multiple, j'utilise le coefficient alpha de Cronbach pour m'assurer de leur cohérence interne : seuls les ensembles d'items présentant un alpha jugé satisfaisant sont agrégés en une variable unique, garantissant ainsi une mesure fiable de la variable latente sous-jacente.

Lorsque l'alpha de Cronbach atteint un seuil acceptable, la variable composite ainsi construite peut alors être utilisée comme variable dépendante dans le modèle de régression. Sa relation avec les quatre variables indépendantes – l'âge, le type d'enseignement, le domaine d'étude et l'expérience professionnelle – sera ensuite analysée.

Modèle de régression linéaire multiple⁷³

Lorsque alpha indique une forte cohérence dans les réponses à un ensemble d'items, une moyenne des scores (variable merged) sera calculée pour chaque participant.

Le modèle de régression linéaire multiple peut alors être appliqué :

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \dots + \beta_p x_{ip} + \epsilon_i$$

où y_i est la variable dépendante, x_{ij} les variables explicatives, β_j les coefficients de régression, et ϵ_i l'erreur aléatoire.

Ce modèle permettra de déterminer l'effet combiné de plusieurs facteurs (âge, formation, expérience) sur les attitudes exprimées dans le questionnaire avec l'échelle de Likert.

Discussion

Cette section présente les outils statistiques mobilisés pour l'analyse des données quantitatives issues des questionnaires. Une combinaison de statistiques descriptives (moyennes, médianes) et inférentielles (tests du χ^2 (X^2), test exact de Fisher, corrélations de Kendall, Spearman, coefficient Alpha de Cronbach, régression linéaire multiple) permet d'explorer les relations entre différentes variables et les réponses aux items. Ces outils ont été sélectionnés en fonction de la nature des variables (nominales, ordinales, etc.) et du type d'analyse visé (association, corrélation ou prédiction). Cette approche méthodologique vise à objectiver les tendances observées dans les réponses tout en restant sensible à la diversité des profils interrogés.

3.7. Entretiens *follow-up*

À la fin du questionnaire, les formatrices avaient la possibilité d'indiquer si elles souhaitent prolonger leur participation par un échange plus approfondi. Neuf d'entre elles ont exprimé leur intérêt. Une fois le délai de réponse au questionnaire écoulé, les formatrices concernées ont été contactées pour participer à un entretien non directif, centré sur leurs impressions concernant les questionnaires et, plus largement, sur la recherche. Ces entretiens avaient pour objectif de mieux comprendre leur expérience du

⁷³ Pour les tests statistiques, j'ai utilisé le logiciel JASP. <https://jasp-stats.org/>

dispositif, d'identifier d'éventuels points de blocage ou d'incompréhension, et de recueillir leurs suggestions. Seul le contenu des propos a été pris en compte pour l'analyse, et les entretiens ont été transcrits en orthographe standard afin de limiter le temps de traitement. Du côté des apprenants, l'intérêt pour un entretien *follow-up* a été transmis par leurs formatrices, ce qui a permis d'organiser les rencontres de manière souple et réactive.

3.7.1. Retours sur le questionnaire des formatrices

Les entretiens avec les formatrices ont mis en lumière plusieurs remarques significatives concernant le questionnaire. De manière générale, les critiques négatives ont été plus développées que les commentaires positifs, souvent plus succincts. Trois formatrices ont évoqué leur frustration liée à l'impossibilité de revenir en arrière dans le questionnaire, bien que cette contrainte ait été explicitement mentionnée dès le début. Certaines formatrices trouvaient les questions fermées trop restrictives pour refléter la complexité des relations en classe d'alphabétisation, préférant des questions ouvertes pour plus de liberté d'expression. Cependant, les deux questions ouvertes du questionnaire ont reçu le taux de réponse le plus bas (64 %). Ces questions sont également plus difficiles à analyser, nécessitant un codage qui peut introduire de la subjectivité. Ce potentiel problème avait été anticipé lors de la conception du questionnaire. Deux solutions ont été intégrées pour offrir plus de possibilité d'expression : chaque question fermée incluait un espace pour des commentaires libres, et une section à la fin permettait aux formatrices de donner leur avis général⁷⁴. De plus, des entretiens *follow-up* ont été prévus pour permettre aux participantes d'approfondir leurs perspectives.

Quelques formatrices ont également évoqué des difficultés à répondre de façon cohérente ou ont critiqué certaines formulations qu'elles jugeaient inappropriées ou stigmatisantes, malgré l'explication au début du questionnaire que ces formulations étaient basées sur les propos d'autres formatrices. Une autre participante a souligné la difficulté de répondre en raison de la multiplicité de ses rôles, ce qui compliquait sa perception des questions.

3.7.2. Retours sur le questionnaire des apprenants

Le questionnaire destiné aux apprenants a suscité davantage de réactions négatives, divisées en trois catégories : les questions, le format du questionnaire et les spécificités des apprenants. Concernant les questions, certaines formatrices ont souligné que la police de caractères, notamment la lettre *a*, pouvait perturber les apprenants en raison de sa différence avec l'écriture manuscrite. D'autres ont mentionné que certains termes, comme *ordinateur*, étaient peu familiers aux apprenants et que des mots liés aux

⁷⁴ En pratique, moins de 10% des participantes ont utilisé ces espaces pour s'exprimer davantage.

émotions pouvaient être difficiles à comprendre, en particulier pour ceux qui ont moins de connaissances en français.

Pour en faciliter la compréhension, le questionnaire intégrait des enregistrements sonores et des images. Aucun commentaire n'a été émis concernant les enregistrements sonores, mais deux formatrices ont relevé que l'interprétation des images pouvait varier selon les cultures. Les émoticônes ont été utilisées dans un souci d'accessibilité, car couramment reconnus et utilisés, mais leur signification pouvait néanmoins varier selon les origines des apprenants, selon certaines formatrices.

En termes de format, quelques personnes interviewées ont jugé la durée du questionnaire trop longue. Une formatrice m'a signalé à titre indicatif que faire remplir le questionnaire avait pris 45 minutes au lieu des 20 minutes estimées dans la lettre d'invitation. Cette erreur a été rectifiée au moment de lancer le rappel. Une autre formatrice a déclaré que l'activité avait duré trois périodes de cours (deux heures et demie)⁷⁵, et bien que cette durée ait été inhabituelle, elle résultait en partie du choix de laisser les apprenants répondre de manière autonome⁷⁶. D'autres formatrices ont relevé que le rythme de réponse variait beaucoup, ce qui rendait la gestion de l'activité plus complexe.

Enfin, des formatrices ont souligné, dans les échanges oraux et dans leurs commentaires écrits, que les apprenants avaient peu d'expérience avec les questionnaires, ce qui compliquait la compréhension des consignes et rendait certaines questions abstraites, notamment celles nécessitant de la projection personnelle (« selon vous », « pensez-vous »). Selon une formatrice, cette difficulté est en partie due au fait que certains apprenants sont habitués à vivre au jour le jour et ont rarement été amenés à se projeter⁷⁷ ou à exprimer leur opinion⁷⁸. De plus, elle pense que le sujet de cette étude n'intéresse pas vraiment son public cible, qui n'apprend pas le français avec des objectifs précis⁷⁹.

⁷⁵ « Questionnaire était une catastrophe, j'ai utilisé les 3 périodes de cours pour faire remplir les questionnaires et au bout d'un moment je les ai perdus je ne sais même pas si elles ont compris le fond des questions » (f5).

⁷⁶ Dans le message d'invitation, j'avais proposé aux formatrices de faire remplir les questionnaires par les apprenants d'une manière individuelle mais guidée pour pouvoir avancer plus facilement, mais de recueillir également l'avis personnel de chaque apprenant.

⁷⁷ « Le plus gros souci était la projection. Les questions comme « pensez-vous », « selon vous » sont très abstraites pour elles. [...]. La projection, c'est quelque chose qu'on apprend très vite ici, depuis le plus jeune âge on nous demande ce qu'on veut faire comme travail quand on sera grand. Mais ce n'est pas pareil dans leur cas, ils apprennent à vivre au jour le jour, aujourd'hui j'ai pu manger et on verra demain si je peux manger ou pas » (f5).

⁷⁸ On a l'impression qu'ils sont passifs dans le sens qu'ils sont contents de ce qu'ils ont. Dans notre institut, on a par exemple essayé de faire des questionnaires de satisfaction et tout le monde était content de tout. Même les personnes lettrées, elles ont demandé peut-être plus de cours ou d'avoir plus d'heures de cours par semaine, mais elles étaient contentes de manière générale de tout ce qu'on proposait (f5).

⁷⁹ « Je ne suis même pas sûre que ça les touche vraiment, parce que j'ai des apprenantes qui n'apprennent pas le français dans un but précis, elles n'ont pas de projet de travail, c'est un peu leur attraction, leur sortie de la semaine, les cours de français. Elles n'ont pas vraiment besoin de ces cours » (f5).

Seules deux formatrices ont explicitement proposé des améliorations possibles pour les problèmes mentionnés, mais dans les deux cas cela ne concernait que le déroulement de l'activité en classe et leur façon de présenter le questionnaire. Selon elles, les formatrices auraient dû remplir le questionnaire individuellement avec chaque apprenant et interpréter leurs gestes pour choisir les réponses les plus pertinentes⁸⁰ ou noter éventuellement les anecdotes, tout en ayant conscience de l'ampleur de ce travail qui le rendait quasi impossible⁸¹.

Malgré les critiques, certaines formatrices et tous les apprenants ont également relevé des aspects positifs. Tous les apprenants rencontrés ont apprécié la présentation visuelle du questionnaire, le trouvant à la fois attrayant et engageant. Ils ont également apprécié de pouvoir échanger avec la personne ayant conçu le questionnaire et ont salué l'initiative de leur donner la parole, exprimant qu'on leur demandait rarement, voire jamais, leur avis. Plusieurs d'entre eux ont même déclaré que c'était la première fois depuis leur arrivée en Suisse qu'ils avaient l'occasion de partager leur opinion.

Du côté des formatrices, certaines ont trouvé le questionnaire pertinent et enrichissant, considérant la démarche comme une opportunité d'approfondir leur réflexion sur l'alphabétisation et ses particularités⁸².

Discussion

Les entretiens follow-up ont permis d'enrichir les données issues des questionnaires en donnant la parole aux formatrices et aux apprenants dans un cadre plus libre et réflexif. Les retours sur le questionnaire des formatrices ont révélé une tension entre le besoin de structuration des données et le désir d'exprimer la complexité des réalités vécues. Les limites perçues – notamment liées aux questions fermées, au format numérique ou à certaines formulations – ont été partiellement compensées par les dispositifs mis en place (commentaires libres, entretiens complémentaires). Pour le questionnaire des apprenants, les critiques ont davantage porté sur l'adéquation entre l'outil et les profils linguistiques et scolaires très hétérogènes. Les remarques ont soulevé des difficultés de compréhension, de durée ou encore de projection personnelle, mais aussi des effets culturels sur l'interprétation des images ou des termes. Néanmoins, ces échanges ont

⁸⁰ « J'aurais pu discuter avec les apprenants et remplir le questionnaire moi-même parce que je les connais et je peux comprendre les nuances avec leurs gestes » (f5).

⁸¹ « Pour avoir une analyse plus fine, il fallait remplir le questionnaire avec chaque apprenante séparément et noter les anecdotes, mais cela n'était pas possible dans les grandes classes » (f6).

⁸² Voici quelques exemples : « Merci d'avoir penché là-dessous parce que c'est une bonne cause. Je trouve très sympa (sic) la présentation avec des images, c'est parfait, je pense que les émoticônes (sic) c'est très bien aussi, c'est parfait. [...] Mais autrement, je trouve que c'est bien de procéder avec les dessins, parce que je trouve que c'est assez éloquent. Même si on ne pourrait pas sortir tout ce qu'ils ont à dire, mais c'est une bonne approche » (f4). « Je tenais avant tout à vous dire que votre étude a l'air vraiment intéressante, et que vos deux questionnaires sont très pertinents et précis, et j'ai d'ailleurs trouvé très enrichissant de les remplir (à la fois pour les apprenant.e.s qu'à titre personnel). Donc déjà bravo et merci pour cela » (f2). « Questionnaire intéressant qui met en évidence le travail que l'on fait et sa spécificité, merci » (f6).

également mis en évidence des aspects positifs : les apprenants ont manifesté leur satisfaction d'avoir été consultés, et certaines formatrices ont reconnu l'intérêt de la démarche pour penser autrement leurs pratiques.

3.8. Bilan intermédiaire

Ce chapitre a permis de poser les fondations théoriques et méthodologiques de cette recherche en articulant plusieurs dimensions essentielles. D'une part, le cadre théorique mobilise l'approche sociodidactique comme socle de l'approche *clinicodidactique sociale* adoptée dans cette étude. Ces deux perspectives, complémentaires, permettent d'aborder la littéracie non seulement comme un objet didactique, mais aussi comme une réalité profondément ancrée dans les trajectoires individuelles et les contextes sociaux.

D'autre part, ce chapitre a également permis de formuler précisément les axes de questionnement, tout en justifiant les choix méthodologiques opérés pour étudier des objets complexes tels que les représentations. À travers l'analyse critique des méthodes qualitatives et quantitatives, il a été montré que chaque méthode comporte ses forces et ses limites. C'est dans cette optique qu'a été privilégiée une méthodologie mixte, articulant entretiens semi-directifs et questionnaires.

L'ensemble du dispositif méthodologique repose par ailleurs sur une attention éthique constante, tenant compte des enjeux de pouvoir, de vulnérabilité et de pluralité linguistique, en particulier dans les interactions avec les apprenants allophones. Enfin, ce chapitre a détaillé les procédures de récolte, de traitement et d'analyse des données, tant qualitatives que quantitatives, dans une logique de triangulation et de cohérence interprétative.

Les chapitres suivants s'attacheront à restituer et analyser les résultats empiriques, en croisant des données principalement issues des entretiens et des questionnaires, afin de répondre aux questions de recherche formulées dans cette partie.

Chapitre 4. De la politique à la classe : flou institutionnel et réalités hétérogènes

Les chapitres précédents ont montré que ni les ouvrages de référence ni les recherches académiques ne parviennent à définir précisément ce que recouvrent les cours d’alphabétisation destinés aux adultes allophones. Ce chapitre s’intéressera à la manière dont cette indétermination se manifeste concrètement sur le terrain.

Au niveau macro, il s’agira d’interroger la politique suisse en matière d’alphabétisation des adultes allophones : quelles orientations sont prises ? Comment les décideurs préparent-ils les futures formatrices à assumer ce rôle ?

Au niveau méso, j’examinerai la question suivante : ce manque de connaissances sur l’alphabétisation a-t-il des répercussions sur le profil des apprenants et sur celui des formatrices ?

4.1. Contexte suisse en matière d’enseignement/apprentissage des langues

Avant de répondre concrètement aux questions formulées plus haut, il convient de souligner qu’aucune information spécifique n’a été trouvée concernant l’existence de cours d’alphabétisation pour adultes en langue seconde en Suisse. Il en va de même pour les formations officiellement reconnues visant à préparer les futures formatrices à cet enseignement. Ce manque de données pourrait être interprété comme un indice du faible degré de reconnaissance institutionnelle de ces formations.

Face à cette absence d’informations précises, je m’intéresserai dans un premier temps à la politique suisse en matière d’enseignement/apprentissage des langues nationales pour les personnes résidant durablement sur le territoire, puis aux formations reconnues par la Confédération permettant d’enseigner dans ce domaine.

4.1.1. Politique linguistique suisse

De nombreuses études (voir notamment Adami et Leclercq 2012 ; de Pietro et Matthey 2012 ; Cadet et Mangiante 2010) montrent que l’apprentissage de la langue locale joue un rôle clé dans le processus d’intégration des *migrants* dans leur pays d’accueil⁸³. Selon Lenz et ses collègues (2009 : 10), bien que cet apprentissage ne soit qu’un des nombreux facteurs nécessaires à l’intégration des personnes étrangères, il est essentiel, car « une intégration linguistique rapide est dans l’intérêt tant des migrants que de la société civile ». Le débat sur l’importance de la maîtrise de la langue locale dans le processus

⁸³ Cette opinion a été critiquée plus récemment par d’autres recherches (voir notamment Beacco *et al.* 2017 ; Hambye et Romainville 2014 ; Pradeau 2017 ; Vadot 2016 ; Walker 2019 et Zeiter 2018).

d'intégration dépasse toutefois le cadre de cette étude. Il est néanmoins crucial de souligner que ce lien présupposé entre langue et intégration a transformé la langue locale en un outil politico-économique dans de nombreux pays occidentaux, y compris en Suisse. Dans ce contexte, la maîtrise de la langue est devenue un critère déterminant pour des décisions majeures concernant les personnes migrantes. Par exemple, l'obtention d'un titre de séjour permanent, en remplacement d'un permis temporaire, exige désormais la présentation d'un certificat attestant d'un niveau précis de compétences linguistiques.

En Suisse, depuis janvier 2019, la loi fédérale sur les étrangers et l'intégration (LEI ; RS 142.20) est entrée en vigueur. Selon cette législation d'un côté la Suisse **encourage**⁸⁴ ces personnes qui vivent dans ce pays d'une manière durable et légale à s'intégrer dans la vie économique, sociale et culturelle (Art. 4 al. 2, et 53, al. 2, LEI) et les protège contre l'exclusion et la discrimination (Art. 53, al. 1, LEI). De l'autre côté, elle **exige** la coopération de ces dernières dans leur intégration particulièrement en apprenant une langue nationale (Art. 4 al. 4, et 53, al. 1, LEI). Une politique appelée « encourager et exiger » selon le site du Secrétariat d'État aux migrations.

- **Encourager**

Le terme *encourager* rassemble « toutes les mesures propres à favoriser l'intégration des migrants » (Confédération suisse, Politique suisse en matière d'intégration)⁸⁵. Cette *politique sociale linguistique* englobe « l'action de l'État social en faveur de la pratique de la langue majoritaire » (Walker 2019 : 139). De nombreuses mesures d'intégration font partie de cette politique. À titre d'exemple, depuis 2014, la Suisse a introduit les programmes d'intégration cantonaux (PIC) qui constituent « le principal instrument stratégique de la politique suisse en matière d'intégration » (Site officiel du SEM)⁸⁶. Les programmes 2024-2027 comportent sept domaines d'encouragement, parmi lesquels l'apprentissage d'une langue nationale occupe une place importante. Selon les statistiques du Secrétariat d'État aux migrations, en 2022, environ 88,63 millions de francs, soit 36 % du budget pour les PIC ont été investis dans l'encouragement linguistique (Site officiel du SEM)⁸⁷. Il faut préciser que ce chiffre ne prend pas en compte les personnes ayant bénéficié d'un permis S ; aucune information à ce sujet n'a été communiquée.

⁸⁴ Je souligne.

⁸⁵ <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/politik.html>

⁸⁶ <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/sem/medien/mm.msg-id-90672.html>

⁸⁷ <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/integrationeinbuengerung/integrationsfoerderung/kantonale%20programme/subventionen.html>

- **Exiger**

Le terme *exiger* montre clairement qu'il y aura des conséquences pour les personnes qui ne réussissent pas à satisfaire les conditions fixées par les autorités. Mais quelles sont réellement ces exigences ?

En 2019, la Confédération et les cantons se sont mis d'accord pour proposer un agenda de l'intégration suisse (AIS) pour permettre aux réfugiés (R) et aux personnes admises à titre provisoire (AP) d'accéder le plus rapidement possible au marché du travail. Cet agenda a particulièrement comme objectif de fixer les exigences et les délais pour les atteindre afin d'accélérer l'intégration de ces personnes en Suisse.

Cet agenda a été créé à la suite d'une réflexion :

En Suisse, un grand nombre de réfugiés et de personnes admises à titre provisoire [...] **ne parviennent toujours pas à trouver un travail après plusieurs années, ne sont que peu en contact avec la population résidente⁸⁸ et sont dépendantes de l'aide sociale.** Ces situations peuvent susciter des tensions sociales et **entraîner d'importants surcoûts** pour la Confédération, les cantons et les communes. Des mesures d'intégration ciblées permettront de mieux valoriser le potentiel des R/AP qui, ainsi, **pourront subvenir à leurs propres besoins** à moyen ou long terme.

Cet extrait montre clairement un double discours des autorités concernant les personnes issues de la migration ; un discours humaniste et un autre économique. Autrement dit, ce discours qui se vaut « humaniste » cache des enjeux politiques et économiques. À la suite de Zeiter et Maurer (2021), je le nommerai le « néolibéralisme du travail social », car il mélange les enjeux économiques et sociétaux. Dans ce modèle socio-économique, « la valeur du 'bien commun' qui, à l'ère de la globalisation, remplace celle du 'moral', permet une économicisation du pouvoir dont les fondements idéologiques sont des calculs de rendement et de coût/bénéfice pour l'entier de la société plutôt que pour les individus » (Zeiter et Maurer 2021 : 176).

Dans cet agenda, l'intégration est schématisée de la façon suivante :

⁸⁸ Je souligne.

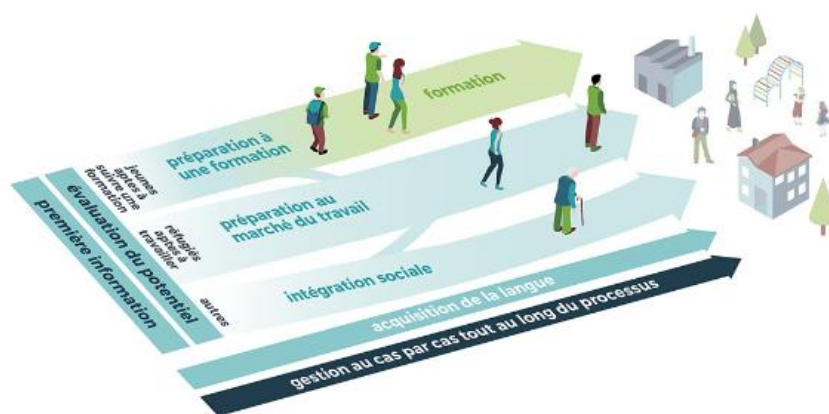


Image 8 : Schéma de l'intégration des R et des AP en Suisse

Selon le schéma, tous les R et AP sont d'abord convoqués à une séance d'information dans laquelle ils apprendront leurs droits et leurs devoirs. Ensuite, un bilan de leurs compétences sera dressé et ils suivront la voie la plus adaptée selon leur profil. Les mesures d'apprentissage d'une langue nationale ne sont pas accessibles à tout le monde, mais à « l'ensemble des R/AP et [à] des requérants d'asile **ayant de fortes chances de rester en Suisse**⁸⁹ » (AIS 2019 : 2)⁹⁰. De plus, les formations linguistiques proposées ne sont pas les mêmes pour toutes ces personnes, leur bilan de compétences et leur profil ont un impact direct sur la modalité de la formation.

Selon le même agenda, sans distinction de leur profil, tous les R et les AP possèdent un délai de trois ans après leur arrivée en Suisse pour obtenir au moins le niveau A1 dans une des langues nationales. Cela pose plusieurs problèmes. Comme nous pouvons le voir, cet agenda fait référence au *CECRL* pour évaluer les compétences langagières de ces personnes. Récemment, le *Cadre* a fait l'objet de nombreuses critiques (voir notamment Jeanneret et Zeiter 2020 ; Maurer et Puren 2019 ; Zeiter et Maurer 2021) entre autres sur sa pertinence pour le public cible de cette mesure. Selon Jeanneret et Zeiter (2020), les tâches communicatives semblent inadaptées à la réalité du terrain et à ce public cible. À la place de demander le même niveau de compétences linguistiques pour toutes les personnes, ne serait-il plus pertinent d'établir d'un bilan des compétences communicationnelles pour chaque profil ?

La durée fixée pour atteindre ce niveau n'est pas réaliste pour toutes les personnes non plus. D'un côté, les personnes peu ou pas scolarisées ont besoin d'une longue durée d'apprentissage (entre deux et trois ans) pour pouvoir lire et écrire d'une manière fonctionnelle en dehors de la classe (Lenz *et al.* 2009 : 60), de l'autre, selon le profil des personnes, leur durée d'attente pour avoir droit aux cours varie énormément ; comme nous le verrons dans les entretiens avec les apprenants, certains d'entre eux ont attendu

⁸⁹ Je souligne.

⁹⁰ file:///C:/Users/hnogh/Downloads/faktenblatt-integrationsagenda-f.pdf

plus d'un an et demi pour pouvoir enfin suivre leurs premiers cours de français. Comment ces personnes seront-elles capables d'atteindre le niveau A1 en trois ans ?

En résumé, les exigences linguistiques fixées aux personnes étrangères sont mises en avant comme des éléments qui permettent de créer plus d'interaction entre ces personnes et leur pays d'accueil, cependant, ces mesures creusent encore plus l'écart entre ces deux « populations » :

[L]es exigences linguistiques toujours plus fortes fixées par la LEI en 2019 confrontent régulièrement les personnes migrantes à un décalage entre leurs compétences langagières effectives, les exigences administratives et les évaluations effectives concrètes liées à la qualité de leur répertoire dans différents contextes sociaux, un décalage qui les renvoie sans cesse à leur altérité plutôt qu'à leur appartenance à la communauté d'accueil. Il s'agit évidemment d'un danger pour la cohésion sociale, mais aussi surtout d'une atteinte de plus en plus perceptible à l'égalité des droits et à la dignité humaine (Maurer et Zeiter 2021 : 5).

La politique linguistique suisse repose sur une logique d'« encouragement et d'exigence » qui, sous couvert d'un discours intégrateur, révèle une forte dimension normative et économique. Loin de garantir une intégration équitable, elle tend à accentuer les inégalités en imposant des exigences linguistiques peu réalistes pour certains publics fragilisés.

4.1.2. Offres de formation pour les formatrices en FLE en Suisse romande

Il existe deux grandes catégories de formation en Suisse romande pour se former en didactique des langues : formations académiques et formations continues.

- **Formations académiques**

La naissance de l'enseignement du français langue étrangère en tant que pilier académique est relativement récente en Suisse romande. Malgré leur longue tradition de formation d'apprenants allophones⁹¹, l'expérience des universités romandes pour former les enseignants en FLE ne dépasse pas deux décennies (Maurer *et al.* 2024). Même si ce pilier est récent, toutes les universités francophones (Université de Genève, Université de Lausanne et Université de Neuchâtel) et une université bilingue (Université de Fribourg) proposent une formation complète au niveau des Bachelor et Master, voire du Doctorat en enseignement du français langue étrangère (EFLE). Le programme de la majorité de

⁹¹ À titre d'exemple, l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) de l'Université de Neuchâtel forme différents types de publics allophones depuis 1892.

ces universités est centré sur l'enseignement du français langue étrangère ; une place marginale est réservée dans certaines universités à l'enseignement du français langue d'intégration et, à ma connaissance, il n'existe pas de programme spécifique pour former les futurs enseignants en alphabétisation du FLE.

Les Hautes écoles pédagogiques (HEP), qui forment les futurs enseignants pour les écoles obligatoires et post-obligatoires, diffèrent dans leur approche du pilier EFLE selon les régions linguistiques. Les HEP germanophones et italophones offrent un programme spécifiquement destiné à préparer les enseignants de FLE pour les écoles obligatoires. En revanche, la HEP Vaud forme des enseignants de FLE pour les classes d'accueil, destinées aux enfants allophones, tandis que la HEP Genève propose une formation couvrant ces deux publics (Maurer *et al.* 2024). Quant à la HEP BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel), elle propose uniquement une formation en enseignement des langues sans spécialisation en FLE.

- **Formations continues**

En Suisse romande, de nombreuses formations continues existent dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Cependant, deux d'entre elles délivrent des certificats reconnus au niveau fédéral : le certificat pour formatrices d'adultes (FSEA) et celui dans le domaine de l'enseignement du français langue d'intégration (*fide*). Nous nous concentrerons particulièrement sur ces deux formations.

FSEA

Le module FSEA est le premier des cinq requis pour le brevet fédéral de formatrices d'adultes en Suisse, visant à acquérir les compétences de base pour animer des sessions de formation. Il comprend 90 heures en classe et 165 heures d'autonomie, soit un total de 13,5 crédits ECTS, avec une exigence de 150 heures de pratique. Les compétences enseignées incluent la préparation, l'animation et l'évaluation de formations pour adultes, sur la base de concepts et de supports didactiques donnés⁹². L'évaluation repose sur une « démonstration pratique documentée ».

Ce module s'adresse à toutes les personnes souhaitant transmettre leurs compétences dans leur domaine, quelle que soit leur profession principale. Comme le présente la Fédération suisse pour la formation continue, cette formation en andragogie attire des profils variés, souvent dans le cadre d'une activité secondaire, comme celui d'une infirmière expérimentée qui devient formatrice tout en exerçant son métier.

Les formatrices souhaitant enseigner des langues peuvent obtenir le « Certificat FSEA Euroлта » avec deux jours de formation supplémentaires, reconnu dans toute l'Europe.

⁹² https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/AdA/Zertifikate/Module_BF-M1/FFA-BF-M12017_01.pdf

Pour garantir la qualité, les institutions de formation d'adultes peuvent obtenir la certification EduQua exigeant « des formateurs qualifiés, au bénéfice de compétences élevées en méthodologie et didactique ainsi que dans leur spécialisation »⁹³.

Cette certification privilégie les formatrices possédant une formation FSEA ou équivalente, bien que les diplômes équivalents soient peu précisés, nécessitant un examen de dossier au cas par cas. Au final, même si le label EduQua repose sur des audits externes, il est étroitement lié à la Fédération suisse pour la formation continue, qui accorde une grande valeur au certificat FSEA.

Fide

« *Fide* est l'acronyme de 'Français, Italiano, Deutsch en Suisse' et désigne le programme suisse pour la promotion de l'intégration linguistique »⁹⁴. En 2009, le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) a mandaté l'Institut du plurilinguisme de l'Université de Fribourg pour développer un curriculum-cadre pour l'enseignement des langues aux migrants. Sur cette base, et en collaboration avec d'autres institutions spécialisées, l'approche *fide* a été conçue, similaire au label FLI en France, en termes d'objectifs et de méthodologie.

Pour devenir « Formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration » avec *fide*, il faut suivre quatre modules :

- **Module FA** : Formation d'adultes (facultatif pour les détenteurs du certificat FSEA),
- **Module DES** : Didactique des langues étrangères et secondes,
- **Module MI** : Migration et interculturalité,
- **Module EBS** : Enseignement par scénarios selon les principes *fide*.

Chaque module comprend 24 heures de formation, avec une obligation de présence d'au moins 18 heures. Pour les valider, il faut également rédiger des dossiers individuels de 5000 à 7000 signes. Le premier module (FA) propose une introduction à l'enseignement aux adultes, suivie de cours portant sur la didactique des langues (DES), la sensibilité interculturelle (MI) et l'application concrète des scénarios *fide* (EBS). Ce dernier est le seul module qui ne permet ni équivalence ni validation des acquis.

Enseigner le français à un public allophone peu ou pas scolarisé ne fait pas partie des sujets abordés dans cette formation.

Contrairement aux exigences académiques plus poussées, les certifications FSEA et *fide* sont accessibles sans prérequis, offrant des conditions de formation plus souples : posséder 150 heures d'expérience dans l'enseignement, suivre quelques heures de

⁹³ <https://alice.ch/fr/services/eduqua/>

⁹⁴ <https://fide-info.ch/fr/home>

formation continue et rédiger de brefs dossiers permet de devenir formatrice en FLE pour adultes.

En Suisse romande, la formation des formatrices en FLE repose sur deux voies principales : les formations académiques, encore peu spécialisées en alphabétisation, et les formations continues (FSEA et *fide*), plus accessibles mais peu adaptées aux publics peu ou non scolarisés. Ce manque de spécialisation renforce l'indétermination du champ de l'alphabétisation en FLE.

Discussion

Cette section a mis en lumière les ambiguïtés et les limites du cadre institutionnel suisse en matière d'enseignement des langues aux adultes allophones. D'une part, bien que la politique linguistique suisse repose officiellement sur le principe dual d'« encourager et exiger », les exigences posées aux personnes étrangères s'accompagnent de fortes pressions pour atteindre rapidement des objectifs linguistiques standardisés (niveau A1 selon le *CECRL*), souvent sans prise en compte suffisante des réalités éducatives, sociales et biographiques de ces publics. Cette approche révèle une tension entre les discours humanistes de l'intégration et les logiques néolibérales de rentabilité et de réduction des coûts sociaux, comme l'ont souligné plusieurs travaux critiques.

D'autre part, si la Suisse propose plusieurs parcours de formation pour les formatrices en FLE – via des cursus universitaires ou des dispositifs certifiants tels que le FSEA ou *fide* – aucune de ces filières ne propose de spécialisation véritablement centrée sur l'alphabétisation d'adultes allophones peu ou pas scolarisés. Cette absence renforce l'idée d'une faible reconnaissance institutionnelle de ce champ, malgré les enjeux éducatifs et sociaux qu'il soulève.

Intéressons-nous à présent aux classes d'alphabétisation, en examinant les profils des apprenants et des formatrices.

4.2. Profils d'apprenants

Pour dresser le profil des apprenants en alphabétisation en Suisse romande, je m'appuierai sur les données issues des entretiens et des questionnaires réalisés auprès des apprenants eux-mêmes ainsi qu'auprès des formatrices.

Il convient de souligner que les autres ressources consultées fournissent peu d'informations précises à ce sujet, à l'exception d'un ouvrage collectif publié par

l'Université ouvrière de Genève (UOG)⁹⁵ en 2005. Bien que relativement ancien, cet ouvrage constitue une base de réflexion précieuse sur les caractéristiques du public inscrit dans les cours d'alphabétisation en Suisse romande. Les données qu'il présente permettront d'éclairer, de confirmer ou de nuancer les résultats de l'enquête de terrain menée dans le cadre de cette recherche.

L'ensemble des données analysées met en évidence l'hétérogénéité du public visé par ces formations⁹⁶. Les formatrices interrogées s'accordent largement sur la grande diversité des profils présents dans leurs classes. Selon elles, cette hétérogénéité se manifeste à plusieurs niveaux : genre, origine géographique, âge, niveau de scolarisation, profil d'apprentissage, statut de séjour en Suisse, ainsi que durée de résidence dans le pays – un facteur déterminant pour le niveau de maîtrise du français oral⁹⁷.

Examinons à présent plus en détail les éléments qui composent le profil des apprenants.

4.2.1. Genres présents dans les classes⁹⁸

Les données recueillies sur le genre des apprenants présentent certaines divergences. Tandis que certaines sources, comme l'ouvrage de l'OUG⁹⁹ ou les réponses au questionnaire des apprenants¹⁰⁰, laissent entrevoir des classes majoritairement féminines, la majorité des formatrices interrogées décrivent plutôt des classes mixtes, avec une répartition hommes/femmes variable selon les groupes. En revanche, les entretiens menés auprès des apprenants comportent une majorité masculine : seuls

⁹⁵ « L'Université Ouvrière de Genève est une association qui a pour but de développer une formation de base et continue, en priorité pour des personnes faiblement qualifiées, qui favorise leur intégration sociale, culturelle, économique et politique. Pour atteindre ce but, elle organise des cours, conférences, ateliers et autres activités soutenant l'intégration » (Source : [Web site de l'UOG](#)).

⁹⁶ Voici deux exemples : « Il y a plusieurs profils, des migrants qui viennent de partout, certains ont été alphabétisés dans leur langue et pas en français, d'autres pas du tout. Alors, même comprendre l'alphabet pour certains n'est pas très facile » (foll. 4). « En 2016, deux femmes iraniennes avaient accueilli plusieurs migrants afghans et ils ont tous participé à ces cours. J'avais une classe de 40 personnes avec des profils très variés de 16 ans à 30-40 ans et certains pas du tout alphabétisés, d'autres parlaient plusieurs langues. Le profil est très varié » (foll. 5). « (0.5) et tu dois te mettre à leur niveau donc alphabétisation ça veut dire ce que ça veut dire (0.3) et là-dedans on a un peu de mélange dans notre classe on a des femmes qui sont allées à l'école (.) dans leur pays (0.4) bon elles ont l'alphabet arabe (0.4) elles ont appris pas l'alphabet latin donc elles partent de loin (0.5) .tsk mais néanmoins elles ont appris à calculer à lire dans leur langue elles sont allées à l'école et d'autres qui n'ont pas du tout été à l'école (0.6) et là c'est une grande découverte (0.5) » (bén. 4).

⁹⁷ « j'ai une personne qui est là depuis vingt ans en suisse par exemple qui parle très bien le français, mais qui a des grandes difficultés à l'écrit (0.5) et j'ai des autres personnes une autre personne qui est arrivée en suisse il y a peut-être une année (0.5) mais qui::: voilà qui parle quasiment pas le français d'une manière très limitée on va dire » (prof. 4).

⁹⁸ Toutes les données recueillies portent uniquement sur deux genres (femme et homme). Je n'ai malheureusement trouvé aucune information concernant la communauté LGBTQ+.

⁹⁹ Même si certains hommes suivaient ces cours, les femmes constituaient la plupart de leur public cible (Falco 2005 : 48).

¹⁰⁰ La majorité des répondants au format papier du questionnaire (80 %) sont des femmes. Cette prédominance est moins marquée dans le questionnaire numérique, où, bien que les femmes restent majoritaires, 42 % des participants sont des hommes.

deux des dix participants étaient des femmes (app. 5 et app. 6)¹⁰¹. Cette tendance s'est confirmée au cours de mon expérience dans ce centre de formation : la majorité des apprenants qui participaient aux cours d'alphabétisation étaient des hommes. Cependant, il est difficile d'en expliquer la raison.

Cela rejoint la représentation qu'un formateur (prof. 5) se fait de la classe d'alphabétisation :

« c'était très typé comme::: (0.6) comme comme classe, en plus de ça souvent des hommes::: (0.6) »

L'image qui lui vient spontanément à l'esprit pour décrire son public est d'ailleurs révélatrice :

« comme autre signe (0.6) je dirais moustachus ((rire)) non ben voilà il y en avait quand même quelques— uns sans moustache (0.4) » (prof. 5).

Cette description intègre un aspect burlesque assumé, qui fait écho à l'image véhiculée dans l'extrait précédent. Ce formateur se distingue par une vision très précise des apprenants en alphabétisation : des hommes arborant tous une moustache.

De manière générale, les données recueillies ne permettent pas de dégager de tendance claire quant au genre des apprenants. On peut ainsi envisager des classes majoritairement, voire exclusivement composées d'un seul genre, tout comme des classes mixtes.

4.2.2. Coexistence intergénérationnelle

L'ensemble des données recueillies converge vers l'idée que les apprenants en alphabétisation ont majoritairement entre 25 et 55 ans et sont donc plutôt d'âge mûr. Toutefois, ces mêmes données indiquent parfois la présence de plusieurs générations au sein des groupes. Par exemple, les apprenants qui ont répondu au questionnaire peuvent avoir entre 15 et 83 ans¹⁰². Le schéma suivant illustre l'âge des apprenants ayant participé au questionnaire.

¹⁰¹ Il convient de préciser que ce chiffre ne reflète pas nécessairement la réalité du terrain, les apprenants ayant participé aux entretiens s'étant portés volontaires et ayant été sélectionnés en raison de leur profil langagier.

¹⁰² Pour respecter les aspects éthiques dans la recherche, je n'ai pas pris en compte les réponses des apprenants de moins de 18 ans.

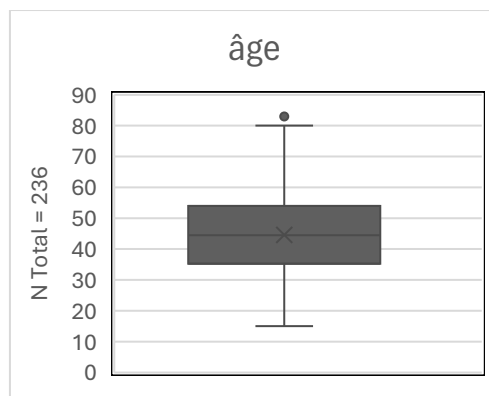


Figure 5 : Profil des apprenants enquêtés selon l'âge

Comme on peut le constater, la médiane d'âge des répondants au questionnaire est de 44,5 ans, et la moyenne s'élève à 44,6 ans. Cela indique une certaine stabilité autour de la quarantaine. Par ailleurs, la valeur maximale relevée (83 ans) dépasse les limites du schéma, fixé à 80 ans.

Les formatrices interrogées, ainsi que celles ayant rempli le questionnaire, confirment cette diversité générationnelle. Elles précisent également que les apprenants de moins de 18 ans, tout comme ceux de plus de 66 ans, restent peu nombreux.

Même si les apprenants en âge actif (entre 25 et 55 ans) constituent la majorité du public cible, on observe néanmoins que des personnes très jeunes (moins de 18 ans) et d'autres à l'âge de la retraite peuvent également se retrouver dans une même classe.

4.2.3. Prédominance de certaines régions : l'illusion du multiculturalisme

Les données recueillies à travers les différentes ressources témoignent d'une grande diversité des origines géographiques des apprenants. Ces derniers proviennent de tous les continents, à l'exception de l'Océanie.

Certaines tendances régionales se dégagent néanmoins. Selon Falco (2005 : 48), les apprenants sont majoritairement originaires du Maghreb, de la Corne de l'Afrique, de l'Afrique de l'Ouest, d'Albanie et de Turquie. Cette observation est partiellement confirmée par les données empiriques récentes : les apprenants interviewés viennent notamment de Syrie (trois), d'Érythrée (deux), ainsi que d'Afghanistan, du Congo, d'Irak (kurde), de Somalie et d'Ukraine (un apprenant pour chacun de ces pays)¹⁰³.

¹⁰³ Il faut rappeler que le lieu d'origine des apprenants interviewés n'est pas forcément représentatif, car, comme mentionné plus haut, plusieurs critères ont influencé le choix du panel retenu.

Les résultats des questionnaires s'adressant aux apprenants soulignent que les nationalités les plus représentées sont : érythréenne (12,1 %), afghane (10,5 %), syrienne (9,3 %), somalienne (7,8 %), marocaine (4,7 %), sri-lankaise (3,5 %), ainsi que kosovare, turque et ukrainienne (chacune 3,1 %).

Les formatrices interrogées confirment ces tendances, en identifiant l'Érythrée comme principal pays d'origine, suivie par la Syrie, l'Afghanistan, l'Irak et d'autres pays du Moyen-Orient (comme l'Iran et le Yémen). Elles mentionnent également des apprenants venus des Balkans (notamment le Kosovo, l'Albanie et la Croatie), du Maghreb (le Maroc, l'Algérie, la Tunisie), ainsi que d'Amérique latine (l'Équateur, le Venezuela, le Mexique). D'autres origines, moins fréquentes, sont l'Allemagne, l'Arménie, l'Éthiopie, les États-Unis, l'Italie, le Portugal, le Sri Lanka, la Somalie et la Turquie.

Certaines formatrices adoptent une approche plus neutre en listant les pays, régions ou appartenances ethniques (kurde, arabe, etc.), tandis que d'autres émettent des jugements plus subjectifs sur le profil des apprenants. Par exemple, Bén. 2 note la faible présence d'Européens dans les cours d'alphabétisation :

« (0.8) ha::: voilà ça c'est le groupe accueil y a peu d'européens les européens qui parlent espagnol tout ça ils sont dans les autres groupes ben bon » (Bén. 2).

Bén. 4 fait une constatation similaire lorsqu'elle compare le public cible de son institut, les femmes ayant fui la guerre, avec le public cible des cours de FLE :

« puis on avait des femmes qui arrivaient il y avait la guerre en syrie il y avait... bon il faut dire que notre infrastructure des femmes c'est pratiquement toutes les pays en guerre ha (0.5) donc ça c'est significatif c'est pas des (0.5) c'est pas quelqu'un qui vient d'italie et puis qui a une belle maison et qui veut apprendre le français la mentalité est différente (0.9) » (Bén. 4).

Les données révèlent également quelques cas de double nationalité : parmi les 257 apprenants ayant indiqué leur nationalité, seuls 3 % en possédaient deux – notamment Italo-Argentine, Suisso-Marocaine, Espagnole-Équatorienne, Suisso-Somalienne ou Éthiopienne-Suisse. Tous les participants de nationalité suisse font partie de cette catégorie binationale.

Enfin, nous constatons que, dans les questionnaires des apprenants et des formatrices, bien que minoritaires (environ 2 % des participants), des apprenants francophones issus de pays comme la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire, Haïti, le Togo, le Cameroun, le Sénégal ou le Tchad sont également présents, illustrant ainsi un mélange entre apprenants allophones et francophones. Ces apprenants francophones proviennent tous de pays en voie de développement.

Si la diversité des origines est manifeste, une majorité d'apprenants provient néanmoins de régions spécifiques : l'Afrique (francophone ou non), le Proche ou le Moyen-Orient et les Balkans.

4.2.4. Une même classe, des mondes scolaires à part

Les données issues de l'ouvrage de l'OUG ainsi que des entretiens avec les apprenants et les formatrices, révèlent une très grande hétérogénéité en ce qui concerne le niveau de formation scolaire des apprenants.

Selon Lerch (2005 : 13), les classes sont composées de personnes qui « peuvent être qualifiées de 'vraies' **analphabètes** », mais aussi de personnes scolarisées dans leur pays d'origine qui « **sont néanmoins illettrées dans leur langue maternelle** » et enfin, de « **lettrées dans leur langue maternelle**¹⁰⁴ » qui ne connaissent pas l'alphabet romain.

Les entretiens avec les apprenants confirment cette diversité et même l'accentue : Certaines classes réunissent des personnes jamais scolarisées et d'autres diplômées de l'enseignement supérieur. Ainsi, app. 9 n'a jamais été scolarisé dans son pays d'origine, et, lorsqu'il était enfant, app. 1 n'est jamais allé à l'école non plus. Cependant, en tant qu'adulte il a suivi des cours d'alphabétisation pour adultes en persan en Iran.

Dans son pays d'origine, app. 3 est allé quelques années à l'école, sans en préciser le nombre exact. Il sait lire et écrire en arabe, mais pas dans sa langue première qui est le kurde kurmanji. Trois autres apprenants (app. 2 ; app. 6 et app. 7) ont également suivi quelques années de scolarisation et sont capables de lire et d'écrire dans leur L1.

Enfin, quatre participants ont obtenu un ou plusieurs diplômes de formation post-obligatoire : le dernier diplôme d'app. 10 est l'équivalent de la maturité en Suisse. Après la scolarité obligatoire, app. 5 a suivi une formation dans le domaine de la coiffure et app. 4 dans celui de la mécanique et de la carrosserie. Enfin, app. 8, possédant un Bachelor dans le domaine de la finance dans son pays, a continué ses études au niveau Master dans une université américaine en finance et en management¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Je souligne.

¹⁰⁵ À titre indicatif, l'épouse d'app. 8 (qui étudie en alphabétisation niveau 1) possède un Doctorat en mathématiques et était professeure au sein de différentes universités dans son pays et à l'étranger.

Les entretiens avec les formatrices confirment exactement ces données : les classes de bén. 1, bén. 2, bén. 4, prof. 1 et prof. 2¹⁰⁶ sont ainsi composées à la fois de personnes peu ou pas scolarisées et d'autres avec un ou plusieurs diplômes de formation supérieure¹⁰⁷.

Cette diversité des profils dans les classes d'alphabétisation est parfois si marquée qu'elle peut susciter un sentiment de décalage chez certains apprenants. Bén. 1 illustre ce phénomène en évoquant le cas d'une jeune femme de sa classe, dont le parcours diffère fortement de celui des autres participants. Il raconte :

il y a A [le prénom d'apprenante] que je pense qu'elle a eu qu'elle a fait toutes les écoles en allemagne donc elle a une formation tout à fait presque suisse seulement c'était en allemand (0.8) bon elle doit avoir elle a le type presque africain peut-être qu'elle a je ne sais pas j'ai jamais discuté ha::: (1.5) avec elle un parent::: (1.6) américain ça doit être afro-américain donc elle a aussi l'anglais donc là::: (2.4) mais ah::: mais aucune notion de de français donc voilà mais après c'est la plus jeune (0.9) parce qu'elle doit avoir vingt (.) vingt vingt ans un peu plus vingt-cinq (1.2) ben peut-être qu'elle se voit dans cette classe un peu::: (1.3) elle dit que voilà c'est un peu bizarre <((en riant)) qu'est-ce que je fais là> (bén. 1).

Ce témoignage m'a particulièrement touchée, car il fait écho à plusieurs situations vécues au cours de mon expérience en tant que formatrice en alphabétisation. L'un des cas les plus marquants a été celui d'un ingénieur docteur en provenance du Bangladesh, qui avait soutenu sa thèse aux États-Unis. Cet homme, hautement qualifié, ne maîtrisant pas du tout le français, s'était retrouvé dans une classe d'alphabétisation de premier niveau. Lors de nos échanges, il m'a exprimé son étonnement et son incompréhension face à ce placement qu'il jugeait inadapté à ses compétences.

J'ai alors entrepris des démarches auprès de ma responsable hiérarchique et de l'assistante sociale en charge de son dossier, afin de proposer une réorientation plus cohérente avec son profil. Malheureusement, mes tentatives sont restées vaines. Ne se sentant pas à sa place, cet apprenant a finalement abandonné les cours de français. Plusieurs années plus tard, je l'ai croisé à nouveau, et il occupait un poste d'ingénieur et de chef de projet dans une entreprise de haute technologie.

Ce cas n'est malheureusement pas isolé. Il soulève des questions fondamentales sur les critères d'évaluation et d'orientation des apprenants dans les dispositifs d'alphabétisation. Il est légitime de s'interroger sur l'influence que peuvent exercer certaines représentations stéréotypées des apprenants dits « exotiques », et sur la manière dont un manque de connaissance ou de reconnaissance de leurs parcours peut,

¹⁰⁶ L'écart entre le niveau de formation des apprenants est moins grand selon les autres formatrices, une partie d'entre eux ne sachant absolument pas lire et écrire, tandis que l'autre est capable de lire et écrire dans sa langue première. « et là-dedans on a un peu de mélange dans notre classe on a des femmes qui sont allées à l'école (.) dans leur pays (0.4) bon elles ont l'alphabet arabe (0.4) elles ont appris pas l'alphabet latin donc elles partent de loin (0.5) .tsk mais néanmoins elles ont appris à calculer à lire dans leur langue elles sont allées à l'école et d'autres qui n'ont pas du tout été à l'école (0.6) et là c'est une grande découverte » (bén. 4)

¹⁰⁷ « y a des des des personnes qui ont jamais tenu (0.6) un crayon et des gens (0.9) h :::: beaucoup plus formés que MOI (1.3) » (prof. 1).

de façon plus ou moins consciente, se traduire par des formes de racisme – explicite ou implicite.

Pour illustrer ce propos, citons un exemple parmi d'autres : deux formatrices, chargées de « former » des collègues dans le cadre de l'enseignement en alphabétisation, ont affirmé lors de sessions de formation : « *Si vous ne savez pas comment classer les apprenants dans les cours de différents niveaux, regardez leur pays d'origine. Dans certains pays, même les universitaires ne savent pas lire et écrire en alphabet latin*¹⁰⁸ ».

Ce type de recommandation, bien qu'énoncée dans un cadre professionnel, témoigne d'une vision culturaliste et hiérarchisante des publics, qui occulte les parcours individuels et les compétences réelles des personnes concernées.

Par ailleurs, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, le terme *migrant* est largement utilisé dans le champ des formations linguistiques à destination de ces publics. Or, cette désignation, fréquemment mobilisée de manière générique, véhicule une représentation simplifiée et homogénéisante. Les *migrants* sont souvent perçus comme peu ou pas scolarisés, sans que leur culture, leurs savoirs et leurs compétences ne soient véritablement pris en compte. Dans l'imaginaire des décideurs, ils constituent ainsi les candidats « naturels » pour les formations d'alphabétisation, sans que l'on s'interroge sur la pertinence réelle de cette orientation pour chacun d'eux.

Les données recueillies révèlent une grande hétérogénéité du niveau de formation au sein des classes d'alphabétisation. Certains participants n'ont jamais été scolarisés, tandis que d'autres possèdent un ou plusieurs diplômes de l'enseignement supérieur.

4.2.5. Diversité linguistique mal nommée, mal reconnue

Les données recueillies à travers les questionnaires, les entretiens et les observations de terrain montrent une grande richesse linguistique chez les apprenants en alphabétisation, bien que cette diversité soit souvent abordée de manière approximative, voire stéréotypée, par certains acteurs du dispositif.

Dans l'ouvrage de l'OUG, Lerch (2005 : 13) mentionne que « toutes ces personnes sont **de langue maternelle étrangère**¹⁰⁹ », sans pour autant préciser les langues concernées. Les entretiens menés avec les apprenants révèlent cependant une image plus fine et nuancée : tous, à l'exception d'app. 9 (apprenant francophone), se déclarent plurilingues. Trois parlent l'arabe comme langue première, deux le tigrigna, les autres mentionnent le dari, le kurde kurmanji et l'ukrainien. Tous affirment posséder des connaissances de base en français. Par ailleurs, plusieurs maîtrisent également d'autres langues telles que

¹⁰⁸ Elles ont refusé de donner une liste concrète des pays concernés. Il est possible que ma présence les ait empêchées de le faire.

¹⁰⁹ Je souligne.

l'anglais, le persan, le russe ou le turc, acquises soit par immersion (app. 1, app. 2, app. 3, app. 4, app. 6, app. 7), soit dans le cadre scolaire ou universitaire (comme pour app. 5, app. 8 et app. 10).

Les données issues des questionnaires remplis par les apprenants confirment la richesse linguistique de ce public. Les participants déclarent parler jusqu'à cinq langues différentes. Globalement, 48 % se considèrent comme monolingues, 29 % comme bilingues, 17 % comme trilingues et 6 % comme quadrilingues. Moins de 1 % déclarent maîtriser cinq langues.

Ce plurilinguisme perçu par les apprenants eux-mêmes est également relevé, bien que de manière plus nuancée, par les formatrices interrogées dans le cadre de cette étude. Concernant cette compétence chez les apprenants, les formatrices pouvaient choisir parmi cinq réponses proposées¹¹⁰ ou ajouter leur propre réponse. Parmi les 89 formatrices ayant répondu, 44 % estiment que *certaines apprenants parlent d'autres langues* et 28 % considèrent que *la plupart parlent d'autres langues*. Les affirmations *la majorité ne parle pas d'autres langues* et *tout le monde a au moins une connaissance de base d'autres langues* ont chacune recueilli 14 % des réponses.

Intéressons-nous maintenant aux langues parlées par les apprenants. Le schéma suivant synthétise leurs réponses à la question portant sur les langues qu'ils déclarent maîtriser.

¹¹⁰ Voici la question et les propositions de réponses : **Selon vous, parlent-ils d'autres langues ?** Non. La majorité ne parle pas d'autres langues. Certains apprenants parlent d'autres langues. La plupart parlent d'autres langues. Tout le monde a au moins une connaissance de base d'autres langues. Autre.

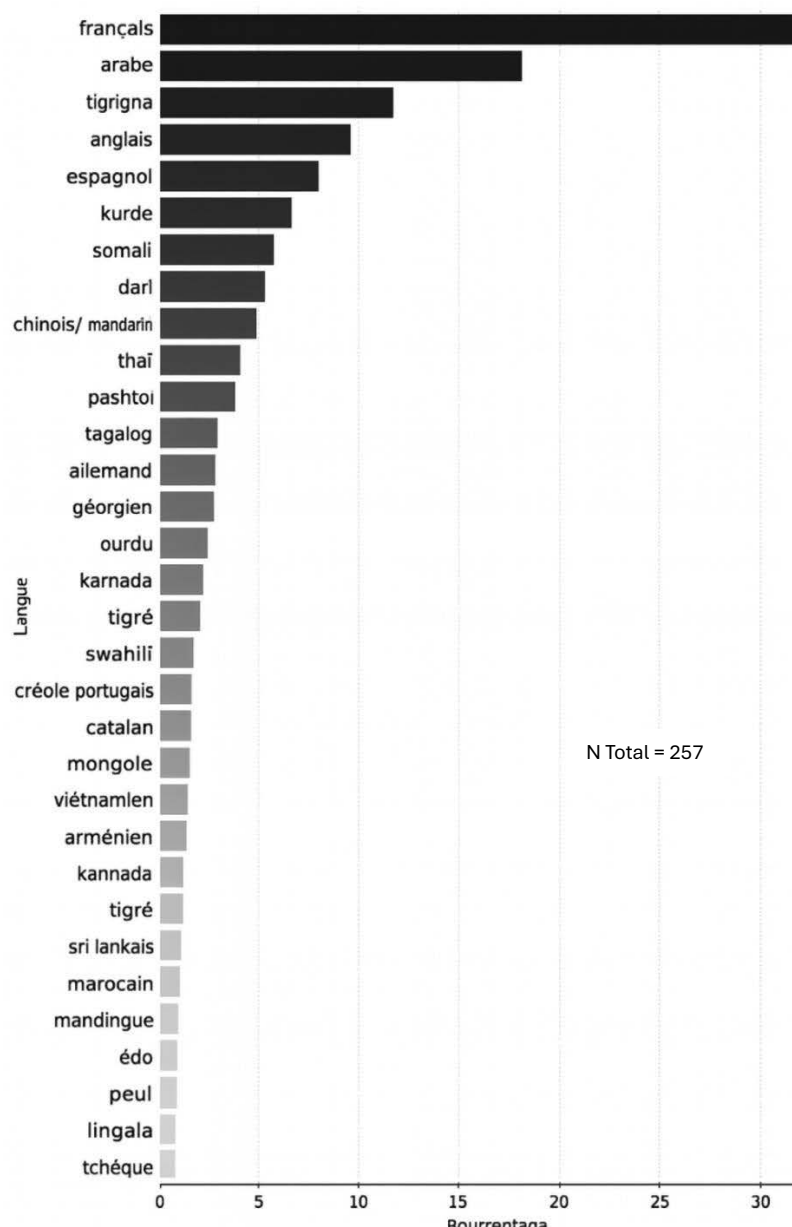


Figure 6 : Répartition des langues parlées par les apprenants

Ces données confirment l'hypothèse selon laquelle les apprenants en alphabétisation présentent un profil majoritairement plurilingue. Le français apparaît comme la langue la plus fréquemment mentionnée, suivi par d'autres langues telles que l'anglais et l'espagnol, respectivement en quatrième et cinquième position. Le croisement de ces réponses avec celles relatives à la nationalité montre qu'un grand nombre d'apprenants parlent des langues autres que celles de leur pays d'origine, révélant ainsi des trajectoires linguistiques complexes et souvent transnationales. Par exemple, le français n'est la langue première que de 2 % des répondants ; aucun participant n'est originaire d'un pays anglophone, et l'espagnol n'est la L1 que de moins de 3 % des participants.

De leur côté, les formatrices parlent davantage du pays d'origine des apprenants que de leur(s) langue(s) première(s). Dans les entretiens, elles mentionnent parfois les L1 des apprenants, souvent de façon approximative. Si elles relèvent de nombreuses différences au sein de leur public cible, au moment de l'entretien, la plupart d'entre elles, à l'instar de prof. 4, considèrent l'arabe comme la langue première des apprenants en alphabétisation¹¹¹, cela malgré le fait qu'elles nomment plusieurs pays non arabophones comme lieu d'origine des apprenants.

« autrement d'un cours à l'autre elles ne parlent certainement pas beaucoup français à part arabe (0.7) » (prof. 4).

Prof. 5 souligne le fait que certains apprenants sont capables de lire et écrire en arabe.

« enfin pas tout le temps mais mais des fois il y a des personnes qui qui savent (0.4) PARFAITEMENT enfin qui ont fait des études dans leur pays ils savent très bien écrire l'arabe et tout ça » (prof. 5).

Les autres formatrices considèrent également cette langue comme l'équivalent de la L1 des apprenants. À titre d'exemple, elles mentionnent que les apprenants : se donnent des explications entre eux en arabe, échangent en arabe, ou notent la traduction des mots en arabe, etc.

Bén. 4 souligne les difficultés de prononciation chez les apprenants et explique :

« le [u] et le [y] probablement dans toutes ces langues-là ces langues arabes c'est des sons qu'elles connaissent pas donc il faut trouver un truc (0.8) » (bén. 4).

Prof. 3 considère que la maîtrise de la langue locale creuse un fossé, qui sépare la première et la deuxième génération de personnes immigrées. Elle formule cette idée de la manière suivante :

« c'est le reflet de tous les enfants immigrés .h c'est-à-dire à la place de parler arabe à la maison ils parlent français entre eux et tout d'un coup il y a un décalage (0.6) » (prof. 3).

Enfin, pour démontrer sa curiosité culturelle et langagière, prof. 1 explique qu'elle a appris quelques mots en arabe.

Comme nous pouvons le voir, selon elles, l'arabe est la langue première de la plupart des apprenants, tandis que le bengali, l'espagnol, le tamoul et le turc sont également cités comme langues premières par les formatrices interrogées.

Selon une partie des personnes interviewées, dans chaque classe il y a au moins un apprenant qui parle anglais, ce qui justifie leur pratique de donner les explications importantes dans cette langue. Elles considèrent le niveau d'anglais des apprenants comme très varié, certains ne possédant que des notions de base tandis que d'autres le

¹¹¹ Seule foll. 4 parle des apprenants ukrainiens qui parlent ukrainien, russe, bulgare et rarement anglais selon elle.

parlent de manière fluide. Enfin, deux formatrices nomment l'allemand comme L2 de certains apprenants de leurs classes et un formateur le néerlandais.

L'avis des formatrices ayant rempli le questionnaire va également dans le sens de leurs collègues interviewées, car selon elles les deux langues les plus parlées par les apprenants sont l'arabe et le tigrigna, ensuite viennent le kurde, le persan (farsi)¹¹², le dari et le turc. Les autres langues fréquemment mentionnées sont l'espagnol, l'amharique, le tamoul, le somali, l'ourdou et le portugais. Selon elles, très peu de participants parlent le russe, l'ukrainien, l'albanais, le chinois (mandarin), le thaï, le serbo-croate, l'anglais ou l'italien. Les langues mentionnées une seule fois sont : l'araméen¹¹³, le bangala, le bosniaque, le français, le géorgien, l'indien (hindi), le polonais, le tagalog et le tchéchène.

Une minorité d'entre elles se contente de réponses plus générales comme « leur langue maternelle ». Il arrive également que la réponse vise plutôt une région géographique qu'une langue spécifique : « dialectes africaines (sic) » ; certaines ont regroupé plusieurs langues sans distinction « farsi et dari ou ourdou ou arabe », une personne a également employé l'arabe au pluriel (« langues arabes ») sans préciser son propos, ce qui rappelle particulièrement les propos de Bén. 4. Inversement, certaines formatrices donnent des détails sur les langues parlées par les apprenants, comme « espagnol de Colombie » ou « kurde parlé en Syrie », etc. Pour parler des langues des apprenants, quelques formatrices ont utilisé dans certains cas le nom d'une ethnie « perse » ou des adjectifs de nationalité « indien », « thaïlandais », « philipien (sic) », etc.

Ces données mettent en évidence un important décalage entre les compétences langagières réelles des apprenants et les représentations qu'en ont les formatrices. Nombre d'entre elles adoptent une vision réductrice des langues parlées par les apprenants, se limitant souvent à des généralisations approximatives ou à des stéréotypes culturels. Par ailleurs, une part significative des formatrices semble ne pas reconnaître, ou sous-estimer, les compétences bi- plurilingues pourtant présentes chez la majorité des apprenants.

¹¹² Étant donné que le persan est la langue officielle de l'Iran, un des pays d'origine les moins représentés parmi les apprenants, il est surprenant de voir cette langue en haut du classement. Cette prévalence pourrait s'expliquer par une confusion entre le persan et les langues parlées en Afghanistan, comme le dari et le pachtou.

¹¹³ Le fait de voir « araméen » parmi les langues parlées chez les apprenants semble étonnant, sachant que le néo-araméen est considéré de nos jours comme un dialecte avec moins de 500 000 locuteurs dans le monde.

4.2.6. Une expertise invisibilisée

Les parcours professionnels des apprenants se caractérisent par une grande diversité, notamment en ce qui concerne leurs expériences antérieures. Bien que Falco (2005 : 48) reconnaisse cette hétérogénéité, elle ne mentionne qu'un nombre limité de professions exercées par les apprenants. Selon elle, ils peuvent être à la recherche d'un emploi ou exercer une activité professionnelle « dans les métiers du nettoyage, de l'hôtellerie restauration (sic), du bâtiment. Certaines femmes, au foyer, s'occupent de leurs enfants » (Falco 2005 : 48).

Dans les entretiens avec les formatrices, le statut professionnel des apprenants est rarement abordé de manière détaillée. Toutefois, quelques témoignages illustrent les écarts entre les professions exercées dans le pays d'origine et la situation actuelle en Suisse. Bén. 1 évoque le cas d'un ancien ingénieur forestier devenu père au foyer, en attente d'une amélioration de ses compétences en français pour pouvoir réintégrer son domaine professionnel. De son côté, Bén. 2 cite un ancien enseignant d'histoire au niveau universitaire, aujourd'hui au chômage. Prof. 1 rapporte également l'exemple d'une ancienne professeure de mathématiques syrienne en recherche active d'emploi dans son pays d'accueil. D'après les formatrices interrogées, les apprenants exercent en Suisse des métiers manuels comme ouvrier dans la construction, aide-coiffeuse, berger ou agent d'entretien.

Les entretiens menés avec les apprenants confirment la richesse et la complexité de leurs trajectoires professionnelles antérieures. Tous les participants (sauf app. 10) avaient déjà une expérience professionnelle dans leur pays d'origine, et certains ont également travaillé dans d'autres pays. Par exemple, app. 1 a commencé à travailler dès l'âge de 9 ans en Afghanistan et en Iran, exerçant divers métiers : agriculture, couture, fabrication et réparation de chaussures, fabrication de briques, avec une spécialisation principale dans la construction. La situation est identique pour app. 9, qui a cumulé des expériences dans la construction, la vente et l'agriculture. En Iran et dans son pays d'origine, app. 3 était vendeur dans différents types de magasins, et app. 6 était vendeuse dans un magasin de vêtements en Syrie. Jusqu'à l'âge de 38 ans, app. 2 a travaillé comme couturier dans son pays, ensuite il a vécu pendant un an et demi en Turquie où il a également exercé des métiers, sans qu'il ne précise le type d'emploi. App. 4 était mécanicien-carrossier, app. 5 coiffeuse, app. 7 jardinier et enfin, app. 8 directeur marketing dans différentes entreprises locales et internationales.

En Suisse, la reconversion professionnelle s'avère difficile pour la plupart d'entre eux. Seul app. 4 occupe un emploi rémunéré, dans le secteur du nettoyage. App. 2, pour sa part, enchaîne les stages non rémunérés dans la restauration. Ces situations traduisent le décalage fréquent entre les qualifications réelles des apprenants et les opportunités d'insertion professionnelle qui leur sont offertes, souvent limitées par la barrière de la

langue, les procédures administratives, ou encore la non-reconnaissance des diplômes étrangers.

La majorité des apprenants interviewés possèdent plusieurs années d'expérience professionnelle, souvent dans un ou plusieurs domaines. Cependant, au moment des entretiens, ils se trouvaient presque tous en situation de chômage. Cela met en évidence un manque de reconnaissance de leurs compétences et de leur expertise dans le pays d'accueil.

Discussion

La majorité des apprenants en alphabétisation ont entre 25 et 55 ans ; cependant, il est possible d'avoir dans les mêmes classes des apprenants de moins de 18 ans ainsi que des personnes à l'âge de la retraite. En général, davantage de femmes ont participé à cette recherche en tant qu'apprenantes en alphabétisation, mais le genre n'apparaît pas comme un facteur déterminant dans ce type de formation.

Dans les classes d'alphabétisation, il existe une grande diversité concernant le lieu d'origine des apprenants ; ils viennent de tous les continents sauf l'Océanie. Toutefois, les apprenants originaires du continent africain, du Moyen-Orient et des pays des Balkans constituent la majorité des participants.

En ce qui concerne les compétences langagières des apprenants, nous constatons clairement que la majorité d'entre eux possèdent des compétences plurilingues, puisqu'ils déclarent parler jusqu'à cinq langues différentes. Dans certaines classes dédiées à la littéracie en FLE, il existe des apprenants francophones.

Toutes les données recueillies montrent également une hétérogénéité au niveau de la formation des apprenants, avec d'un côté des personnes peu ou pas scolarisées et de l'autre celles avec un ou plusieurs diplômes de formation supérieure. On pourrait se demander pour quelles raisons les personnes ayant suivi une formation supérieure se trouvent dans une classe d'alphabétisation. Et comment les formatrices peuvent-elles gérer la différence entre les profils d'apprentissage et les besoins particuliers des apprenants ?

4.3. Profil des formatrices

En s'appuyant sur des sources variées, cette partie propose une typologie en trois volets : 1) le profil tel qu'il est décrit dans les ouvrages de référence, 2) celui recherché par les centres de formation, et 3) le profil observé dans les études de terrain antérieures ainsi que dans les entretiens et les questionnaires menés pour cette recherche.

Bien que l'accent soit mis sur les cours d'alphabétisation pour adultes allophones, j'ai également inclus les formatrices de français langue étrangère (FL), de français langue d'intégration (FLI), ainsi que celles intervenant en alphabétisation dans le cadre de l'intégration (FALI). Ce choix repose sur deux raisons principales : d'une part, le manque de données spécifiques sur les FALI en Suisse romande ; d'autre part, l'opportunité de comparer les profils, les attentes et les conditions de travail propres à chaque catégorie de formatrices.

Pour mieux comprendre la façon dont les concepteurs des ouvrages de référence présentent le métier de formatrice d'alphabétisation en FLE, j'ai consulté de nombreux ouvrages dédiés à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en général et plus spécifiquement en alphabétisation des adultes allophones. Pour donner quelques exemples, nous pouvons mentionner le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), et ses volumes complémentaires avec les descripteurs (2018 ; 2021), et ses *ajustements pour un public migrant adulte* (Little 2008 ; 2012), ainsi que le *Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français* (Beacco et al. 2005). Plus précisément dans le domaine des compétences de base, j'ai consulté le *Référentiel FLI Français langue d'intégration* (Vicher et al. 2011). En Suisse, cette recherche s'intéresse particulièrement au *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* (Lenz et al. 2009) ainsi qu'au *Référentiel de compétences pour la formation des formateurs et formatrices d'adultes (FFA) dans le domaine des compétences de base* (FSEA 2022).

Pour identifier les attentes des centres de formation, j'ai analysé un corpus d'annonces publiées entre janvier 2019 et janvier 2022 sur divers sites d'emploi en Suisse romande¹¹⁴. Sur plus de 80 annonces recensées, seules deux mentionnaient explicitement le terme « alphabétisation », ce qui confirme la rareté des offres spécifiques pour les FALI.

En parallèle, ce chapitre s'intéresse aux profils observés sur le terrain, à partir de données issues d'études précédentes et des résultats de cette recherche. Trois rapports suisses, mandatés par des institutions différentes à des périodes distinctes, permettent de dresser un panorama contrasté du métier. Le premier, mené en 2008 par Benoit Michel pour la Fondation pour le développement de l'éducation permanente (FDEP), aborde le domaine de l'alphabétisation et fournit des informations sur le statut, le genre et les formations des formatrices. En 2014, Chris Parson, pour la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA), enquête sur les formatrices bénévoles œuvrant auprès d'un public migrant et livre un rapport qui donne des précisions sur leur âge, leur parcours professionnel, leurs qualifications et les formations suivies. Enfin, en 2020, Lisa Singh réalise une étude nationale pour le secrétariat *fide* sur les formatrices ayant obtenu le certificat « formateur/trice de langue dans le domaine de l'intégration ». Bien que centrée

¹¹⁴ Les sites : jobup.ch, alicia.ch, indeed.ch, ainsi que les sites des institutions spécialisées dans l'enseignement aux adultes en Suisse.

sur l'impact de cette formation, cette recherche livre également des données utiles sur le profil des personnes interrogées. Les deux premières études concernent la Suisse romande, tandis que la dernière couvre également les régions germanophone et italophone.

Dans le cadre de cette recherche, comme nous l'avons vu plus haut, j'ai mené des entretiens avec dix formatrices en alphabétisation du canton de Neuchâtel, dont cinq sont bénévoles et cinq salariées. Par ailleurs, un questionnaire diffusé en Suisse romande a permis de recueillir 89 réponses valables de formatrices actives dans ce domaine.

4.3.1. Engagement fortement féminisé

Les données issues des rapports, des entretiens et des questionnaires convergent vers un constat clair : l'enseignement des compétences de base en alphabétisation est un domaine majoritairement investi par les femmes. Cette tendance se vérifie à la fois dans les formes d'engagement bénévoles et salariées.

Les rapports de Michel (2008) et de Parson (2014) établissent ce constat avec précision. Michel (2008 : 2) indique que plus de 850 formateurs et formatrices assurent les formations en littéracie et en compétences de base, dont les trois quarts sont des femmes. Parson (2014 : 8), se concentrant sur les personnes engagées dans le bénévolat, affirme que cette activité est « principalement investie par des femmes ». Dans son étude, 76 % des 674 formatrices bénévoles recensées sont des femmes, ce qui renforce l'idée d'une profession largement féminisée.

Mis à part le volontariat et l'enseignement en alphabétisation, aucun autre critère n'avait été fixé pour sélectionner les formatrices participant aux entretiens. Ce constat est confirmé par les entretiens menés dans le cadre de cette étude. Ici aussi, on observe une prédominance féminine : sur dix personnes interrogées, sept sont des femmes (quatre salariées et trois bénévoles). Le questionnaire adressé aux formatrices vient appuyer cette observation : bien que 29 % des répondantes aient préféré ne pas indiquer leur genre, 67 % des personnes ayant répondu se déclarent femmes, contre seulement 4 % d'hommes. Parmi ces derniers, la répartition entre engagement bénévole et salarié est équilibrée.

Qu'il s'agisse d'un engagement bénévole ou d'un emploi salarié, les femmes occupent une place prédominante dans le domaine de l'alphabétisation. Leur rôle est central dans la réponse aux besoins en matière d'enseignement des compétences de base, tant sur le plan quantitatif que dans l'investissement quotidien, souvent invisible, que nécessite ce travail.

4.3.2. Engagement de milieu ou de fin de carrière

L'analyse des données issues des rapports, des entretiens et du questionnaire montre que les formatrices en alphabétisation sont majoritairement des femmes, souvent engagées dans une seconde carrière ou dans une activité bénévole post-retraite. Si cette tendance n'est pas uniforme, elle reste significative, notamment dans le cadre du bénévolat.

Le rapport de Parson (2014) est le seul à fournir des informations détaillées sur l'âge des formatrices bénévoles. Il indique que les moins de 30 ans ne représentent que 10 % des effectifs, tandis que la majorité (59 %) a plus de 50 ans, avec une bénévole la plus âgée de 79 ans et la plus jeune de 22. Parson attribue cette surreprésentation des femmes âgées à plusieurs facteurs, notamment la valorisation de « l'expérience de vie » par les institutions, comme le suggère un responsable de la Croix-Rouge fribourgeoise : « Nos formateurs bénévoles peuvent tous faire valoir une expérience enrichissante qui contribue fortement à l'intégration des personnes migrantes dans notre canton » (2014 : 9). Par ailleurs, la plus grande disponibilité temporelle des personnes à la retraite ou proches de la retraite expliquerait également leur forte présence dans le bénévolat.

Les entretiens menés avec les formatrices vont plus ou moins dans le même sens. Parmi les dix personnes interrogées, six ont entre 40 et 55 ans. Le formateur le plus jeune a 36 ans (salarié), tandis que la plus âgée, bénévole, a 70 ans. Deux autres formatrices ont respectivement 66 et 67 ans. Si quelques cas isolés permettent d'établir un lien entre l'âge et le type d'engagement (notamment les extrêmes), aucun lien systématique n'émerge entre ces deux variables. Il faut souligner qu'avec un échantillon aussi restreint et le choix des participantes pas tout à fait aléatoire, il est impossible de généraliser cette tendance.

Les données issues du questionnaire complètent ce tableau, bien qu'elles soient limitées par un taux de non-réponse relativement élevé sur cette question (29 %). Parmi celles qui ont indiqué leur âge, les tranches les plus représentées sont les 56-65 ans (19 %) et les 46-55 ans (13 %). Les plus jeunes (18-25, 26-35 et 36-45 ans) représentent chacune 10 %, tandis que 9 % ont plus de 66 ans.

Le schéma suivant montre la relation entre l'âge et le type d'engagement des formatrices.

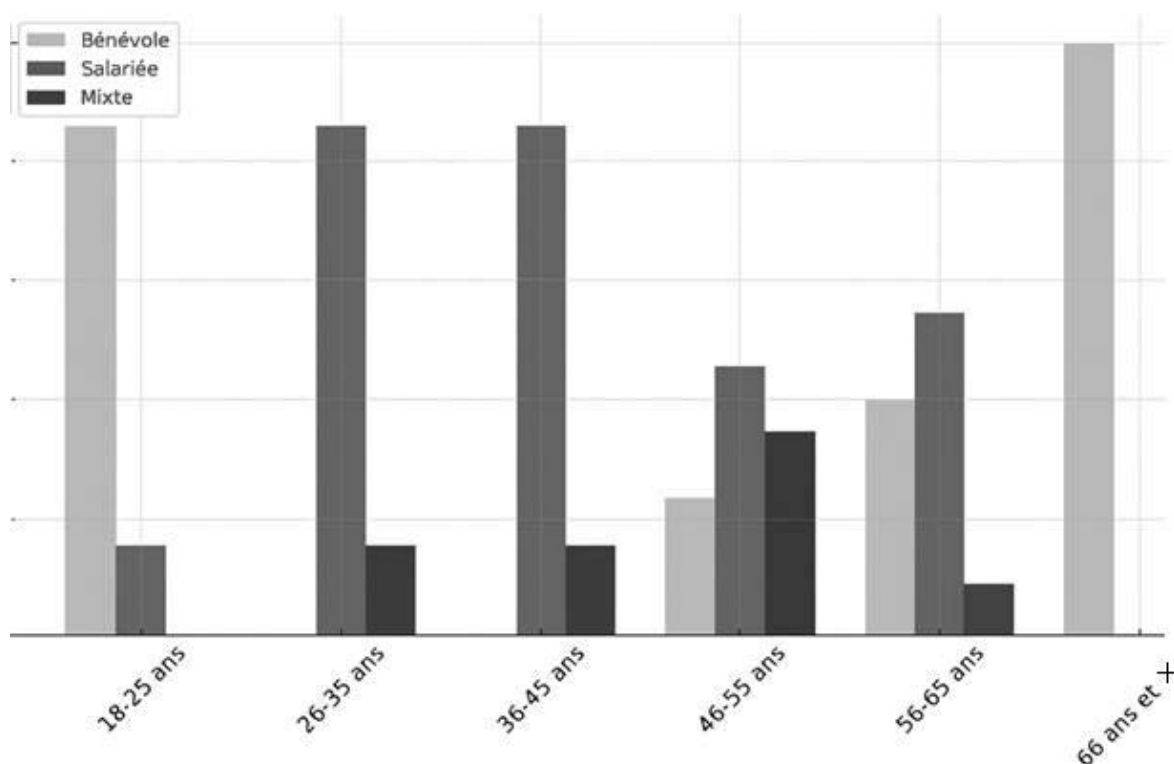


Figure 7 : Répartition des statuts par tranche d'âge

Le schéma met clairement en évidence l'influence de l'âge sur le type d'engagement. Par exemple, les bénévoles sont nettement plus représentées dans les tranches d'âge extrêmes, à savoir entre 18 et 25 ans, ainsi qu'à partir de 66 ans.

Pour évaluer l'existence d'une relation entre ces deux variables, un test du χ^2 d'indépendance a été réalisé, en croisant la tranche d'âge (variable ordinale) avec le type d'engagement (variable nominale). Les résultats indiquent une relation statistiquement significative entre l'âge et le type d'engagement ($\chi^2 = 29.59$, p-value = 0.001). Le coefficient V de Cramér (V de Cramér = 0.55) révèle une relation modérée à forte de cette association.

L'analyse des données révèle plusieurs tendances : les plus jeunes intervenantes (18-25 ans) sont majoritairement bénévoles. Les tranches d'âge intermédiaires (26-45 ans) sont presque exclusivement salariées. Les personnes âgées de plus de 66 ans sont exclusivement bénévoles. Le statut mixte est particulièrement présent entre 46 et 55 ans, ce qui pourrait refléter une période de transition professionnelle ou de cumul d'activités.

Si le bénévolat en alphabétisation attire majoritairement des femmes proches ou au-delà de l'âge de la retraite, l'enseignement salarié présente une certaine diversité générationnelle.

4.3.3. Former sans être formée

L'analyse des ressources disponibles sur la formation des formatrices en alphabétisation en Suisse romande révèle un paysage hétérogène, tant en matière d'exigences institutionnelles que de parcours réels des professionnelles. Les ouvrages de référence consultés n'apportent que très peu d'informations sur les diplômes requis, à l'exception du *Référentiel FLI*, qui dans un contexte franco-français, stipule que les formatrices salariées doivent posséder un Master FLI pour l'obtention du Label FLI® (Vicher *et al.* 2011). Les formatrices en poste titulaires d'autres diplômes (FLE, FLS ou expérience reconnue) peuvent suivre une formation complémentaire validée par la DAIC.

Pour les formatrices bénévoles, les exigences sont nettement moins strictes. Il leur est toutefois recommandé d'observer des collègues expérimentées, de suivre deux journées de formation dans les six premiers mois, ainsi que deux journées annuelles de formation continue.

Les annonces d'emploi en Suisse romande pour les FL, FLI et FALI présentent des attentes similaires, ce qui justifie une analyse conjointe. Dans 17 % des cas, aucun diplôme n'est explicitement requis ; 58 % demandent un diplôme, et 25 % plusieurs diplômes. Les certifications les plus souvent mentionnées sont FSEA (53 %) et *fide*, qui sont parfois demandées en complément d'un diplôme universitaire. Pour certains centres de formation (39 %), avoir un diplôme de fin d'études supérieures fait partie des critères exigés ou peut être considéré comme un atout ; 11 % d'entre eux demandent uniquement un diplôme universitaire. Cependant, les niveaux et domaines d'études sont très variés et ne sont pas toujours bien définis. Les annonces qui définissent le niveau d'études exigent un Bachelor, un Master, un diplôme de la HEP ou encore un Master 1 (M1) ou Master 2 (M2)¹¹⁵. Et celles qui précisent le domaine d'études requièrent un titre dans un des domaines suivants : *FLE, FLI, Lettres, Lettres modernes, sciences humaines et sciences de l'éducation*. Seules 7 % des institutions considèrent explicitement qu'avoir un diplôme universitaire en enseignement du français langue étrangère (EFLE) est nécessaire pour exercer ce métier.

Parmi les rapports susmentionnés, en ce qui concerne le niveau de formation des formatrices, encore une fois, seul Parson (2014) nous donne quelques indices sur les bénévoles en Suisse romande. Presque la moitié des personnes interrogées dans son rapport (47 %) possèdent un diplôme universitaire, 39 % possèdent une qualification au niveau professionnel (26 % ES et 13 % CFC), 10 % ont obtenu un diplôme d'une haute école spécialisée ou haute école pédagogique, et seules 3 % des bénévoles ne possèdent

¹¹⁵ Malgré le fait que ces annonces s'adressent toutes à des personnes désirant travailler en Suisse, elles mentionnent régulièrement des titres comme Master 1 (M1) ou Master 2 (M2), et cela même si ces diplômes n'existent pas dans ce pays.

aucune qualification. Si le niveau d'études est précisé, il ne nous donne en revanche aucune information sur le domaine de formation.

Les formations suivies par les formatrices en andragogie (formation d'adultes) intéressent également Michel (2008) et Parson (2014). Dans ces deux rapports, la majorité des formatrices n'ont pas de qualifications certifiantes en formation d'adultes, cependant on constate qu'en 2014, 2 % des bénévoles interrogées en Suisse romande avaient déjà obtenu un Master en formation d'adultes ou le Brevet fédéral de formateur/formatrice d'adultes (BFFA) qui permet même de travailler en tant que responsable pédagogique au sein des institutions.

Michel (2008) remarque que 10 % des formatrices interrogées dans le domaine de la littéracie et des compétences de base ont un diplôme d'enseignement primaire ou secondaire. Dans son rapport, il considère ces diplômes comme équivalents des certificats en formation d'adultes ; sachant que le public cible des formations HEP et des formations FA (formation d'adultes) ne sont pas les mêmes, surtout en ce qui concerne l'âge, cette façon de voir les choses semble problématique. Michel tient compte également des formations de quelques heures sans critères de validation particuliers mis à part la présence et en arrive à la conclusion que moins de 3 % des formatrices n'ont suivi aucune formation.

Parson (2014) et Michel (2008) indiquent tous deux que la majorité des institutions proposent des formations continues à leurs employées. D'après Parson (2014), 92 % de ces établissements offrent des formations, mais seuls 17 % les rendent obligatoires pour exercer en tant que bénévole. Parmi eux, 42 % proposent une formation de plus de 20 heures, 17 % entre 10 et 19 heures, et 25 % moins de 10 heures. Enfin, 8 % des institutions interrogées n'offrent aucune formation. L'initiation à l'enseignement du FLE est la formation la plus courante (55 %), tandis que des thèmes comme le bénévolat, la migration, la formation d'adultes, la relation interculturelle et la prévention du racisme sont chacun abordés dans 9 % des cas.

Selon Michel (2008 : 2), « la plupart des institutions proposent des formations internes de base ou continues, adaptées aux spécificités de l'institution, de ses publics et de ses formateurs/trices ». Il décrit le fonctionnement des organisations faisant appel aux bénévoles mais ne s'attarde pas sur la formation des formatrices salariées. Pour lui, les formations destinées aux bénévoles abordent divers aspects du métier : les bases de l'andragogie, les caractéristiques des publics cibles, etc. Elles durent entre 15 et 45 heures et sont souvent obligatoires avant le début de l'enseignement. Michel souligne également que les nouvelles formatrices bénévoles bénéficient fréquemment d'un encadrement professionnel ainsi que de formations continues au fil du temps. Les instituts favorisent les formations courtes et ciblées qui répondent aux besoins réels des formatrices, tandis que les certifications en formation d'adultes, comme le certificat FSEA ou le brevet fédéral, sont perçues comme de bonnes bases mais trop généralistes.

Elles ne peuvent donc que compléter les formations qui couvrent des aspects pédagogiques et des problématiques propres aux publics visés dans la formation de base pour adultes (Michel 2008 : 2).

Les entretiens réalisés avec les formatrices révèlent une grande diversité de parcours. Toutefois, aucune d'entre elles n'a suivi d'études universitaires spécifiques EFLE.

Parmi les dix personnes interrogées, quatre ont précisé leur niveau d'études :

- Un formateur possède une maturité gymnasiale et a commencé plusieurs cursus universitaires en sciences humaines et sociales, sans les achever. Il consacre aujourd'hui sa carrière à l'enseignement du FLE.
- Deux formatrices bénévoles détiennent un Master (Bac +5), l'une en finance, l'autre en marketing, et sont engagées dans deux associations caritatives différentes.
- Une formatrice retraitée, ancienne chercheuse, est titulaire d'une Licence (équivalent Master) en sociologie et sciences de l'éducation. Elle enseigne occasionnellement la littéracie.

Les autres formatrices ont uniquement indiqué leur domaine de formation, sans préciser leur niveau d'études. Parmi elles, quatre présentent un profil technique : une salariée, diplômée de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL), et trois bénévoles, dont l'une est également diplômée de l'EPFL, une autre a étudié dans une école polytechnique en France, et la troisième est diplômée en architecture. Deux formatrices ont étudié dans une haute école pédagogique (HEP) en Suisse : la formatrice bénévole est enseignante spécialisée et la professionnelle a étudié les mathématiques et le français (langue première) au niveau secondaire I. Enfin, une formatrice professionnelle est diplômée de la Haute école sociale de Lausanne, où elle s'est formée comme animatrice socioculturelle.

La plupart des formatrices interviewées (sauf bén. 1 et bén. 2) ont suivi une ou plusieurs formations en didactique des langues et/ou en EFLE et/ou en alphabétisation.

Dans le domaine de l'andragogie, toutes les formatrices professionnelles ont acquis le certificat FSEA, soit par la voie standard (en suivant la formation), soit en validant leurs acquis. L'une des formatrices bénévoles (bén. 3) a également suivi cette formation. Un formateur professionnel (prof. 5) a obtenu le diplôme BFFA (les cinq modules).

Les formatrices se sont également formées dans le domaine de la didactique grâce à des formations de courte durée (entre 2 et 20 périodes), des formations pour travailler avec la méthode Montessori (bén. 3), d'autres en lien avec les aspects psychologiques et comportementaux des relations d'adultes (bén. 4) ou encore sur les aspects techniques dans l'enseignement, comme l'introduction à l'utilisation des tableaux blancs interactifs (TBI) (prof. 2).

Concernant les formations continues en EFLE, la plupart d'entre elles mentionnent des formations ponctuelles, souvent sans évaluation. Par exemple, bén. 3 explique qu'à chaque fois qu'elle a besoin d'approfondir un sujet ou d'en apprendre plus sur une thématique, elle cherche des formations en ligne très précises pour répondre à ses questions. Prof. 5 a suivi une formation pour devenir examinateur de Delf (de niveau A1 à B2).

Malgré le fait que les institutions demandent de plus en plus souvent d'avoir le certificat *fide* de « formateur de langues dans le domaine de l'intégration », aucune formatrice n'avait suivi cette formation au moment de l'entretien et seul prof. 5 semblait réellement intéressé par cette option ; certaines autres salariées envisageaient de s'y inscrire, mais les bénévoles n'ont pas montré beaucoup d'intérêt pour le faire.

Les formations spécifiques en alphabétisation ne sont pas très nombreuses ou restent mal connues des formatrices interrogées. Elles mentionnent souvent avoir participé aux échanges entre FALI ; et une partie d'entre elles ont suivi des formations de moins de 20 périodes, particulièrement sur l'utilisation d'un manuel imposé par leur centre de formation.

Les données du questionnaire confirment cette hétérogénéité concernant la formation. 60 % des participantes à cette enquête possèdent un diplôme d'une haute école ou d'une université : Bachelor (28 %), Master (24 %) ou Doctorat (8 %). 14 % d'entre elles possèdent une Maturité (ou Bac) comme dernier diplôme, 8 % un CFC et 4 % un diplôme de technicien ou équivalent. Aucune participante n'a indiqué la fin de l'école obligatoire comme dernier niveau de formation. 14 % ont choisi « autre » comme réponse à cette question : certaines n'ont pas précisé le dernier diplôme (8 %), et les autres possèdent un diplôme d'une haute école pédagogique (HEP), une licence (équivalent de Master) ou un Brevet fédéral (chacun dans 2 % des cas).

Le schéma suivant montre la relation entre le niveau de formation et le type d'engagement.

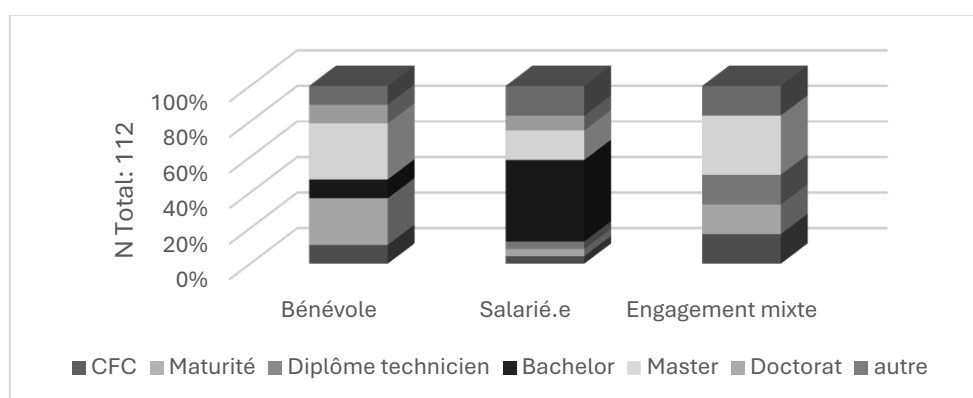


Figure 8 : Relation entre le niveau de formation et le type d'engagement

Le test du χ^2 d'indépendance ($\chi^2 = 15.36$; p-value = 0.222), dont la p-value est supérieure à 0.05, indique que la relation entre le niveau d'études et le type d'engagement n'est pas statistiquement significative.

Les sciences humaines (ou Lettres) sont le domaine d'études de la majorité des formatrices (75 %) ayant participé à cette enquête. Une grande partie d'entre elles (23 %) ont étudié dans le domaine de la formation d'adultes et des sciences de l'éducation. Les personnes ayant étudié l'EFLE – qui possèdent toutes un engagement salarié – occupent la deuxième place (13 %). La géographie, la linguistique et l'ethnologie (chacune avec 6 % des participantes), occupent la troisième place. La littérature (française et espagnole), la philosophie, la psychologie (clinique ou psychanalyse) comprennent chacune 4 % des formatrices. Enfin, 2 % d'entre elles ont étudié la logopédie, l'anthropologie, les sciences politiques ou l'archéologie.

À forte distance des sciences humaines, l'administration (10 %) est le deuxième domaine d'étude le plus fréquent. Suivent les sciences (informatiques, mathématiques et médicales) et les arts (visuels, peinture), chacun avec 6 %. Enfin, 2 % des enquêtées ont étudié le droit et le tourisme.

En général, la majorité des participantes au questionnaire s'adressant aux formatrices (57 %) ont suivi au moins une formation continue dans l'enseignement aux adultes. Parmi les salariées, 83 % ont suivi une telle formation. Le constat est quasiment pareil pour les personnes qui ont un engagement mixte (80 %), tandis que la tendance s'inverse chez les bénévoles (15 % d'entre elles seulement ayant suivi une formation). Le test statistique entre le type d'engagement et le fait d'avoir suivi une formation pour adultes révèle une association hautement significative entre les deux variables ($\chi^2 = 21,67$; p-value = 0,00002). Le coefficient V de Cramér ($V = 0,67$) indique une association forte.

L'analyse des données met en évidence les tendances suivantes : les personnes ayant suivi une formation pour adultes sont très majoritairement salariées ou présentent un engagement mixte. À l'inverse, les personnes non formées sont principalement bénévoles.

76 % des participantes ont suivi une seule formation, 17 % deux et 7 % au moins trois. La plupart des participantes (61 %) possède le certificat FSEA, même celles avec une formation liée à l'enseignement aux adultes de niveau Bachelor, Master ou Doctorat. 13 % des participantes possèdent un Master lié à l'enseignement aux adultes, 10 % possèdent le Brevet fédéral de formatrices d'adultes (BFFA), 7 % ont obtenu un Bachelor dans ce domaine et 6 % un Doctorat et enfin, 3 % des participantes ont suivi un CAS ou DAS dans le domaine de la formation aux adultes.

Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, 56 % des participantes ont suivi au moins une formation. Encore une fois, ce taux varie considérablement selon

le type d'engagement : cela concerne 79 % des participantes salariées, 68 % avec deux engagements et seulement 25 % des bénévoles.

82 % des participantes ont suivi une seule formation, 7 % deux, 4 % trois et 7 % n'ont pas précisé les cours qu'elles ont suivis.

Plus de la moitié des personnes ayant donné une réponse positive à cette question possèdent le certificat *fide* (56 %), même si certaines possèdent d'autres titres en EFLE. 25 % des participantes ont un diplôme universitaire dans ce domaine (14 % Bachelor et 11 % Master) et 21 % ont choisi *autre* comme réponse. La plupart d'entre elles ont suivi une formation sur l'approche *Silent Way* et une personne possède le *diplôme d'études spécialisées en didactique du français langue étrangère* (DESFLE) de l'Université de Genève.

En ce qui concerne la formation continue en alphabétisation, 60 % des participantes en ont déjà suivi au moins une : 80 % des personnes avec un engagement mixte, 78 % des formatrices salariées et 34 % des formatrices bénévoles.

La majorité de ces formations sont de courte durée (entre 1 et 3 jours) et sont proposées par des associations comme *Lire et écrire*, *Camarada* ou le *Français en jeu*.

Le schéma suivant présente les formations suivies par les participantes à cette enquête selon leur type d'engagement.

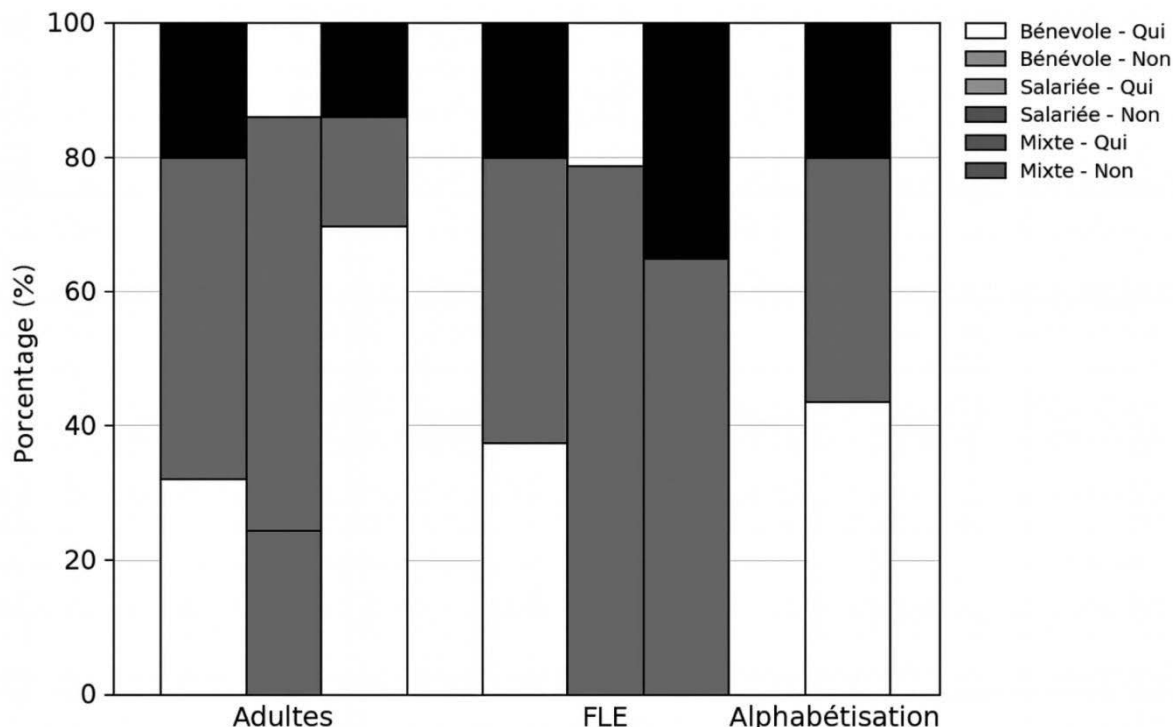


Figure 9 : Formation suivie par type d'engagement

Toutes les participantes ayant deux engagements ont suivi au moins une formation. Parmi elles, 60 % se sont orientées à la fois vers l'alphabétisation, l'EFLE et l'enseignement aux

adultes. Bien que la majorité des salariées (64 %) aient acquis des compétences dans ces trois domaines, 10 % n'ont suivi aucune formation. De leur côté, la plupart des bénévoles (55 %) déclarent ne pas avoir suivi de formations et 6 % d'entre elles seulement ont développé des compétences dans les trois champs mentionnés.

Les exigences relatives au niveau et au domaine de formation des formatrices en alphabétisation demeurent floues, tant dans les ouvrages de référence que dans les annonces consultées. Cela se reflète sur le terrain par un déséquilibre important quant aux formations suivies par les personnes en charge de cet enseignement. On constate ainsi que la grande majorité d'entre elles ne possède pas de qualification académique spécifique dans l'enseignement du FLE. De plus, les formations continues suivies, qu'elles relèvent de l'enseignement du français langue étrangère, de l'andragogie ou de l'alphabétisation, manquent souvent de structure et de cohérence.

4.3.4. Enseigner le français sans être « native » : un tabou encore présent

Dans les ouvrages de référence consultés, la maîtrise de la langue française est évidemment une des premières connaissances soulignées pour les trois types de formatrices (FL, FLI, FALI). Même si ces ouvrages sont unanimes sur ce point, ils ne le développent toutefois pas de la même manière. Le *Curriculum-cadre* (Lenz *et al.* 2009) cite brièvement, parmi d'autres critères, que les formatrices doivent avoir une « connaissance de la langue ». Le *Référentiel FLI* mentionne également qu'elles doivent « connaître l'objet à enseigner : la langue française ». Seule la recherche financée par la FSEA détaille les compétences langagières attendues et précise explicitement le fait qu'elles doivent connaître des variétés du français, en l'occurrence helvétique dans le contexte suisse, les formatrices possédant des « connaissances de la langue : grammaire, structure de la langue, spécificité du français/pluricentrique de l'allemand (variétés, helvétismes, conventions d'écriture, interférences, etc.) » (FSEA 2022 : 8). Et le même ouvrage fait la différence entre les registres, les variétés et les dialectes et considère que les FALI doivent être capables de « maîtriser la langue locale standard et comprendre le langage familier/le- s dialecte-s » (FSEA 2022 : 9). Ainsi, nous pouvons voir que, pour les auteurs, il n'existe pas qu'un seul français et/ou allemand, mais des français et des allemands. Ils tiennent compte des variétés au sein d'une même langue et ne limitent pas l'enseignement de la langue au langage dit standard. Or, les auteurs du *Référentiel FLI* considèrent que les apprenants doivent s'intégrer dans une région

homoglotte¹¹⁶. Aucun de ces ouvrages ne mentionne les connaissances linguistiques des formatrices dans d'autres langues.

Du côté des pratiques institutionnelles, les annonces d'emploi en Suisse romande n'expriment que rarement des exigences précises. Dans 45 % des cas, aucune mention des compétences langagières n'est faite. Lorsqu'elles le sont, 24 % des annonces exigent que la formatrice soit francophone, et 3 % ajoutent une bonne maîtrise de la langue. Dans 20 % des cas, on accepte les non-francophones avec une bonne connaissance du français (équivalent d'un niveau C1 ou C2). Enfin, 11 % des annonces valorisent la connaissance d'une langue seconde, principalement l'anglais, l'allemand ou l'espagnol.

Ce flou dans les exigences renforce la prédominance d'une vision idéalisée de la locutrice native comme figure légitime de l'enseignement du FLE, au détriment d'une reconnaissance de vraies compétences langagières avérées.

Le rapport de Parson (2014) est le seul à proposer des données précises sur les langues parlées par les formatrices bénévoles. Dans ce rapport, bien que toutes se déclarent monolingues, la majorité possède des compétences de base dans d'autres langues, notamment l'anglais et l'allemand (33 %), suivis par l'italien et l'arabe (11 % chacun), puis le russe et l'hindi (6 %).

Les entretiens menés confirment la prédominance des formatrices francophones. Même si toutes les formatrices interrogées déclarent parler au moins deux langues, le français est la langue première de la quasi-totalité d'entre elles. Un seul formateur se présente en tant qu'italophone monolingue. Six formatrices se considèrent monolingues francophones tandis que trois autres se déclarent bilingues, avec le français en co-langue première avec l'espagnol, l'italien ou l'allemand. Toutes affirment avoir des compétences en allemand et en anglais, avec des niveaux très variables. L'espagnol est la troisième langue la plus souvent citée, suivi de l'italien, du portugais, du catalan et du russe.

Ces langues ont été acquises dans des contextes variés : scolarité, vie professionnelle, études ou loisirs. Cependant, les formatrices évaluent de manière très subjective leurs compétences et leurs compétences linguistiques.

La notion même de langue première varie d'une personne à l'autre. Pour certaines, elle est liée à l'usage familial ou scolaire ; pour d'autres, à la maîtrise actuelle. Par exemple, bén. 1 et bén. 5 ont quasiment le même profil linguistique, les deux ayant grandi et suivi leur scolarité obligatoire et post-obligatoire au Tessin. Ensuite, elles ont continué leurs études en Suisse romande et y sont restées après la fin de leurs formation universitaire.

¹¹⁶ « Ces personnes viennent apprendre la langue-culture française en contexte homoglotte » (Vicher *et al.* 2011 : 13).

Bén. 5 considère naturellement avoir deux langues premières¹¹⁷, tandis que bén. 1 se déclare italophone monolingue :

« italien bon je suis juste né en Italie, mais j'ai toujours vécu à lugano au tessin jusqu'à l'âge de vingt ans donc j'ai fait toutes mes écoles là-bas en italien » (bén. 1).

Un peu plus loin dans l'entretien, ce formateur essaie de justifier ses compétences en tant que formateur *non francophone*, en disant qu'il considère avoir un bon niveau en français, car il a étudié à Lausanne et n'a jamais quitté la Suisse romande depuis ses études universitaires. Ces tentatives de justification montrent que, du moins dans l'imaginaire d'une partie des formatrices en langues, comme le révèlent certaines recherches, seules les locutrices natives sont perçues comme légitimes pour enseigner leur L1. Cette diversité d'interprétation souligne une tension entre les parcours personnels et l'image attendue de la « locutrice native ».

Pour cerner concrètement les compétences langagières des formatrices ayant participé à cette enquête, j'ai dû croiser les données des trois questions sur les langues : langue(s) première(s), langue(s) de scolarisation et autres langues parlées (avec le niveau).

Au premier abord, les réponses semblaient quelque peu contradictoires : parmi les 112 formatrices ayant répondu à la question sur leur L1, 55 % ont déclaré avoir une seule langue première, 21 % en ont indiqué deux, 12 % trois, 9 % quatre et 3 % cinq. La comparaison de ces réponses avec celles des deux autres questions sur les langues montre que pour la plupart des participantes le terme *langue première* n'était pas clair.

La majorité des participantes (88 %) ont le français comme L1, 7 % l'italien, 3 % l'allemand et 2 % le portugais. Toutes les personnes salariées, ainsi que celles ayant un engagement mixte (bénévole et salarié), ont le français comme langue première, les participantes avec une autre L1 étant exclusivement des bénévoles.

En ce qui concerne les langues de scolarisation, la combinaison est presque pareille : français 82 %, allemand 7 %, italien 7 %, anglais 2 %, portugais 2 %.

Enfin, les autres langues parlées par les formatrices dans cette enquête sont : anglais (32 %), allemand (28 %), espagnol (15 %), italien (12 %), français (5 %), arabe, bulgare, grec ancien, indonésien, latin, japonais, portugais et russe (chacune 1 % des participantes).

Ces témoignages illustrent une réalité contrastée : les formatrices en alphabétisation disposent généralement d'un plurilinguisme fonctionnel, acquis dans des contextes variés, mais leur légitimité en tant qu'enseignantes de langue reste souvent ancrée dans une

¹¹⁷ « disons bon l'italien et le français (1.0) » (bén. 5).

représentation normative, centrée sur la maîtrise du français standard et le modèle du locuteur natif.

4.3.5. Un domaine souvent découvert sur le tas

Les ressources consultées s'accordent toutes sur un point : les formatrices ont souvent moins d'expérience en alphabétisation que dans l'enseignement du FLE.

L'analyse des annonces d'emploi montre que les exigences institutionnelles ne varient pas selon le type de formatrices recherchées (FL, FLI ou FALI). Même si la majorité des centres de formation (69 %) formulent des critères relatifs à l'expérience professionnelle des formatrices, ces exigences restent hétérogènes. Près de la moitié des institutions (43 %) abordent la question de manière vague, utilisant des formulations telles que « expérience requise », « Teaching experience desirable », ou encore posant des questions rhétoriques du type : « Vous avez des compétences et de l'expérience dans l'activité de formation d'adultes ? » ou « Vous avez une expérience confirmée en qualité de formateur d'adultes ? »

Dans 27 % des cas, les annonces précisent un domaine ou une approche spécifique : enseignement du français langue d'insertion ou d'intégration (FLI), expérience de base en alphabétisation, en mathématiques, en informatique ou en culture générale, ou encore une familiarité avec l'approche *fide*. Certaines institutions manifestent également une préférence pour les candidates ayant enseigné en présentiel et en ligne.

Le nombre d'années d'expérience est explicitement mentionné dans 19 % des annonces : soit de manière générale (« plusieurs années »), soit en fixant une fourchette plus précise (« entre deux et cinq ans au minimum »). Enfin, 11 % des annonces valorisent une expérience auprès d'un public spécifique : migrants peu ou pas scolarisés.

Les études de Parson (2014) et de Singh (2020) fournissent des informations sur le nombre d'années d'expérience professionnelle. La première se concentre sur l'expérience des formatrices bénévoles enseignant le français à un public issu de la migration en Suisse romande, tandis que la seconde compare l'expérience des FL et FLI dans les régions germanophones, italophones et francophones de la Suisse. Afin de maintenir un certain équilibre entre ces données et celles récoltées sur le terrain, la présente recherche s'intéresse seulement à l'expérience des FLI en Suisse romande.

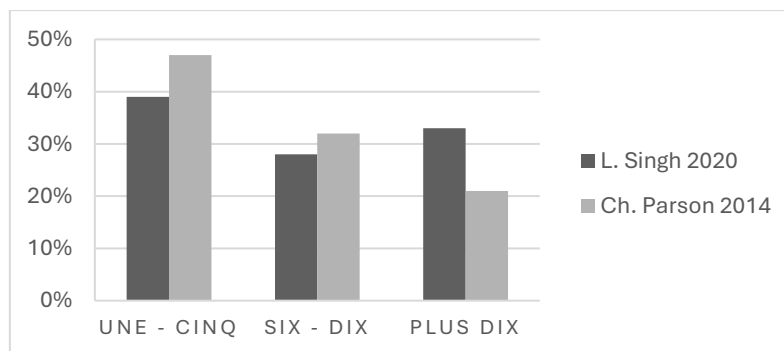


Figure 10 : Nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement des langues

Comme nous pouvons le constater, il n'existe pas de différence significative concernant le nombre d'années d'expérience des formatrices entre les deux études.

Les entretiens menés confirment cet état de fait. Parmi les formatrices bénévoles interrogées, la majorité présente une expérience de moins d'un an dans l'enseignement du FLE auprès d'un public peu ou pas scolarisé, à l'exception de bén. 4, qui dispose de trois ans d'expérience en alphabétisation. Bén. 2, bien que cumulant quatre ans d'enseignement du FLE, n'a qu'une expérience limitée en alphabétisation.

Du côté des formatrices salariées, les parcours professionnels sont généralement plus étoffés. Prof. 1, prof. 4 et prof. 5 comptabilisent chacune plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement du FLE, mais leur expérience en alphabétisation reste relativement récente : respectivement deux, moins d'un, et trois ans. Prof. 3, avec une carrière universitaire en sociologie et en sciences de l'éducation, possède également trois ans d'expérience en alphabétisation. Prof. 2, après une première expérience avec de jeunes adultes en difficulté scolaire, enseigne depuis sept ans dans ce domaine.

Les résultats du questionnaire complètent ce tableau : 84 % des formatrices interrogées possèdent au moins une année d'expérience dans l'enseignement du FLE (32 % entre un et cinq ans, 16 % entre six et dix ans, et 36 % plus de dix ans). En revanche, leur expérience en alphabétisation est souvent plus récente ou réduite : 30 % ont moins d'un an d'expérience, 32 % entre un et cinq ans, 20 % de six à dix ans, et 14 % plus de dix ans.

En tenant compte du type d'engagement des participantes et de leurs expériences professionnelles, nous obtenons les résultats suivants :

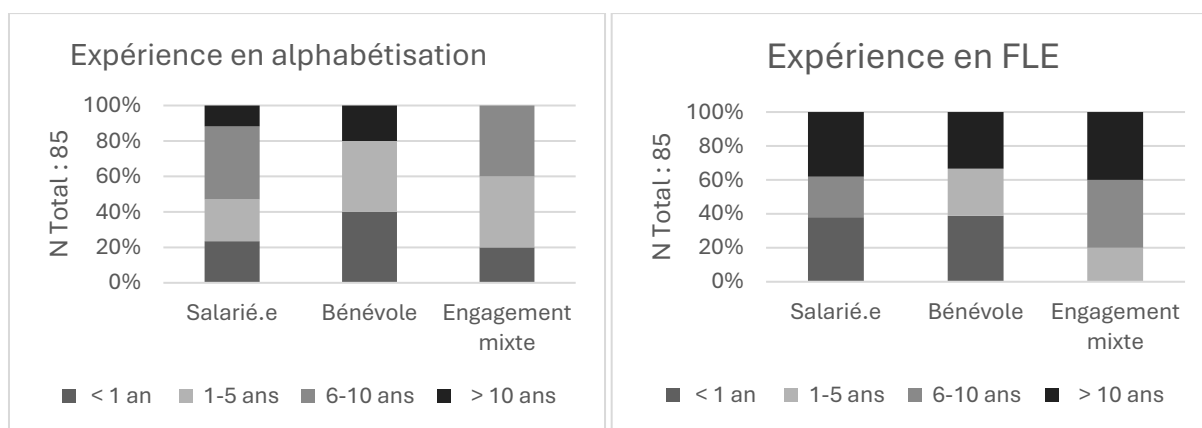


Figure 11 : Comparaison du nombre d'années d'expérience selon le type d'engagement

Le test statistique entre l'expérience en alphabétisation et le type d'engagement ne révèle pas de lien significatif entre les deux variables ($\chi^2 = 11,53$; p-value = 0,073). Toutefois, une tendance se dessine : les bénévoles sont surreprésentées dans la catégorie « moins d'un an », tandis que les salariées sont davantage présentes dans les catégories « un à cinq ans » et « six à dix ans ».

Les données recueillies sur le terrain révèlent que, pour la majorité des formatrices ayant participé à cette enquête, l'expérience professionnelle est nettement plus limitée en alphabétisation qu'en FLE ou FLI. De leur côté, les institutions formulent peu d'exigences précises en matière d'expérience professionnelle.

4.3.6. Poids de l'expérience personnelle dans l'enseignement

Parfois, les formatrices ayant participé aux entretiens ont évoqué des aspects de leur vie privée, en lien direct ou indirect avec le sujet abordé. Dans cette section, je ne présenterai que les éléments pertinents dans le cadre de cette recherche.

Bén. 3 explique qu'elle a vécu plus de vingt ans dans des pays étrangers en se déplaçant régulièrement. Ce mode de vie l'a souvent mise en situation « d'apprenante » d'une langue étrangère. À chaque changement de pays, elle a dû s'adapter, s'intégrer et s'appropriier au moins une des langues locales pour pouvoir communiquer et, surtout, vivre convenablement dans son pays d'accueil. Elle associe beaucoup de bons souvenirs à cette période de sa vie, particulièrement parce que la plupart du temps elle a été accueillie avec beaucoup de bienveillance dans ces pays. Par conséquent, elle aimerait offrir cette possibilité aux apprenants qui suivent des cours avec elle.

Bén. 4 parle souvent de ses enfants et particulièrement de leurs études et du rôle qu'elle a assumé dans leur réussite scolaire. Selon elle, cette expérience l'a aidée pour enseigner la littéracie aux adultes allophones. En comparant ces adultes avec ses enfants, elle

souligne très souvent les difficultés des premiers à apprendre, sans vraiment tenir compte des nombreux éléments qui influencent l'apprentissage, comme notamment la langue première et la méthode d'apprentissage. Pour mettre en avant ses connaissances culturelles « exotiques », elle parle souvent de son fils qui s'est marié avec une femme venant de Syrie et qui habite dans ce pays. En parlant de sa famille, elle montre qu'elle connaît la situation des apprenantes de sa classe, des personnes « ayant fui la guerre ».

Bén. 2 explique qu'il souhaite aider les apprenants à s'intégrer en Suisse et, pour appuyer son propos, partage son expérience en tant que Français ayant dû s'adapter à ce pays. Il raconte qu'au début de son séjour en Suisse, il était systématiquement en retard, mais que la vie ici lui a appris la ponctualité. Cette expérience pourrait expliquer sa sensibilité marquée à la ponctualité des apprenants, un sujet qu'il aborde à plusieurs reprises durant l'entretien.

« moi vous savez je (0.8) je suis d'origine française y a y avait (0.6) j'ai dû m'adapter m'intégrer en suisse quelque part avant j'arrivais j'arrivais toujours en retard donc petit à petit j'ai appris donc voilà (0.5) » (bén. 2).

Certains éléments de la vie personnelle des formatrices éclairent leur engagement et leur posture pédagogique. Leurs expériences de migration, de vie familiale ou d'intégration influencent leur sensibilité, leurs attentes envers les apprenants et leur manière d'enseigner.

Discussion

L'analyse croisée des ouvrages de référence, des annonces institutionnelles, des études antérieures et des données issues du terrain met en évidence un profil de formatrice en alphabétisation à la fois hétérogène et marqué par plusieurs constantes. D'une part, l'engagement est largement féminisé et souvent associé à une seconde partie de carrière ou à une activité bénévole post-retraite. D'autre part, si certaines formatrices disposent de solides formations initiales ou continues en EFLE, en andragogie ou en alphabétisation, la majorité n'a pas de parcours spécifique en alphabétisation, domaine souvent découvert sur le tas.

Ce manque de connaissance formelle se traduit par une grande diversité de profils professionnels, académiques et linguistiques. Les exigences institutionnelles restent floues et inégales, laissant place à des parcours marqués par la débrouille, la formation ponctuelle et l'investissement personnel. Enfin, les représentations implicites liées à la langue maternelle, à la légitimité d'être locutrice native jouent un rôle non négligeable dans leurs pratiques pédagogiques et leur engagement.

Ce dernier point mérite une réflexion plus approfondie.

Locuteur natif et enseignement des langues

L'analyse de nombreuses annonces d'emploi dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères révèle une tendance persistante : la valorisation du locuteur natif comme figure idéale de l'enseignant. Dervin et Badrinathan (2011 : 13) montrent, par exemple, qu'en Finlande, certaines offres spécifient clairement « poste pour finnophone » ou « poste pour enseignants de français natifs ». Castellotti (2011 : 30) observe la même tendance dans les pays anglophones, où la « supériorité du natif » est présentée comme une évidence.

Cette préférence s'étend également au FLE. Rincón Restrepo (2020 : 185) souligne qu'en Colombie, les institutions privilégient les locuteurs natifs, perçus comme seuls capables de transmettre à la fois la langue et la culture, au détriment d'enseignants non natifs souvent mieux formés. Cette idéologie du natif repose sur une croyance largement partagée, que Derivry-Plard (2006 : 102) qualifie de « catégorie magique », bien qu'infondée d'un point de vue linguistique. Elle alimente l'idée que seuls les natifs incarnent une forme d'authenticité légitime dans l'enseignement des langues, marginalisant ainsi d'autres formes de compétence.

Les représentations liées au locuteur natif ne se limitent pas au champ institutionnel : Prikhodkine et Gajo (2016) montrent qu'elles influencent aussi la manière dont les apprenants allophones en Suisse romande se perçoivent. Beaucoup peinent à se reconnaître comme francophones, en raison de critères implicites tels que l'origine, l'accent ou la langue de scolarisation.

Le statut même de locuteur natif fait l'objet de vifs débats en linguistique et en didactique (Braine 1999, 2005, 2010 ; Cook 1999 ; Davies 1991, 1996, 2003). Bloomfield (1933 : 43)¹¹⁸ définissait le locuteur natif comme celui qui a acquis sa première langue dans la petite enfance. Mais cette définition s'avère inadaptée aux contextes multilingues contemporains. Comment classer les enfants exposés dès la naissance à plusieurs langues – comme dans le cas d'une famille où les parents parlent espagnol, allemand et communiquent en anglais, dans un environnement francophone ? Leurs langues premières sont-elles celles de leurs parents, la langue de communication familiale ou celle de la scolarisation ? Ce flou montre les limites des catégories traditionnelles, et remet en cause l'idée même d'un locuteur natif stable et identifiable.

Davies (1996) évoque le lien entre développement biologique et apprentissage linguistique, mais cette perspective essentialiste est critiquée par d'autres auteurs. Felix (1987 : 187), par exemple, ironise sur l'impossibilité de « devenir » natif à l'âge adulte : « is like saying that ducks fail to become swans: adults could never become native speakers without being reborn ». Cook (2008 : 242) ajoute que cette notion a contribué à dénier à

¹¹⁸ De son côté, Love (2009 : 28), définit les locuteurs natifs comme « those who have been born and brought up to speak [a language] from birth, as their “mother tongue”, in a family where the parents or other adults were brought up to speak the language from birth ».

certaines leur droit à s'identifier à une communauté linguistique. Ses propositions de remplacer ce terme par « L1 users » (Cook 2002) n'ont toutefois pas été largement adoptées.

La figure du locuteur natif reste idéalisée, notamment comme celui qui transmettrait la langue de manière intuitive. Castellotti (2011 : 30-31) décrit cette vision comme un fantasme pédagogique, renforcé historiquement par des méthodes comme la méthode directe ou la SGAV, qui prônaient un apprentissage sans recours à la langue première (Laudenbach *et al.* 1898 ; Cuq 2003).

Cette confusion entre être locuteur d'une langue et être capable de l'enseigner est problématique. Derivry-Plard (2006 : 104) rappelle qu'« enseignant » est une compétence professionnelle, tandis que « natif » renvoie à une catégorisation idéologique. Tous les natifs ne sont pas de bons pédagogues, alors que des non-natifs bien formés peuvent faire preuve de solides compétences didactiques.

Par ailleurs, les politiques linguistiques centrées sur une norme native unique tendent à négliger les compétences sociolinguistiques développées par les enseignants non natifs. Prikhodkine (2018) montre qu'ils sont souvent plus aptes à reconnaître les variétés du français et à naviguer dans des contextes plurilingues, atouts pourtant peu valorisés dans les dispositifs institutionnels.

Malgré les critiques théoriques et les évolutions didactiques, l'idéalisation du locuteur natif persiste comme norme structurante dans le champ de l'enseignement des langues. Or, l'engagement des personnes non natives serait potentiellement de nature à améliorer les représentations des apprenants d'eux-mêmes et de leur apprentissage.

4.4. Bilan intermédiaire

Cette analyse met en évidence une tension persistante entre la structuration croissante des politiques linguistiques d'intégration et la faiblesse du cadrage institutionnel autour de l'alphabétisation. Le flou persistant autour de cette notion – tant dans sa définition que dans ses objectifs et ses modalités pédagogiques – contribue à invisibiliser un champ pourtant central dans les trajectoires d'apprentissage de nombreux apprenants allophones.

Cette absence de définition claire des a des répercussions concrètes sur les profils des apprenants et des formatrices. Toutes les sources consultées soulignent une forte hétérogénéité au sein des classes, notamment en ce qui concerne le niveau de scolarisation des apprenants. Ceux-ci viennent de presque tous les continents, avec une prédominance de personnes originaires d'Afrique et du Proche et du Moyen-Orient, ce qui

suggère que l'orientation vers l'alphabétisation plutôt que vers des cours de FLE plus généraux pourrait dépendre, en partie, du lieu d'origine ou d'autres facteurs encore peu explorés.

Du côté des formatrices, la majorité sont des femmes francophones, à l'instar de leurs homologues en FLE ou en FLI. Cependant, leur parcours est marqué par une grande diversité en termes de formation initiale et de niveaux de qualification.

Face à l'hétérogénéité des profils d'apprenants et au manque fréquent de compétences spécifiques en alphabétisation et/ou en EFLE chez les formatrices, il est légitime de s'interroger : en quoi consiste concrètement le métier de formatrice en alphabétisation ? Quels rôles ces professionnelles sont-elles amenées à remplir ? Quelles sont leurs conditions de travail ? Et quelles motivations les ont conduites à faire ce choix ? Le chapitre suivant tentera, entre autres, d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

Chapitre 5. Formatrices en alphabétisation du FLE : une profession encore en construction

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (Chapitre 4), aucune des formatrices ayant participé aux entretiens n'avait étudié dans le domaine de l'enseignement du FLE. Une partie d'entre elles, bien qu'en âge actif et titulaires de diplômes dans des domaines considérés comme plus « valorisés », ont néanmoins choisi de devenir formatrices en alphabétisation, souvent dans un cadre bénévole. La question qui se pose est donc de savoir quelles raisons ont motivé ce choix. Celui-ci semble en partie influencé par les représentations que les formatrices se font de leur métier. C'est pourquoi ce chapitre s'attachera à explorer ces représentations, en s'intéressant particulièrement aux aspects jugés satisfaisants et frustrants par les personnes ayant participé à cette recherche.

Avant d'aborder ces sujets, il convient d'examiner les conditions de travail de ces formatrices en Suisse romande, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel elles exercent leur activité.

5.1. Lieux de formation et caractéristiques des dispositifs d'alphabétisation

Cette partie s'intéressera brièvement aux institutions chargées des formations en alphabétisation. Dans un premier temps, nous examinerons leur répartition géographique, puis la manière dont elles se présentent dans les annonces d'emploi, et enfin les dispositifs qu'elles mettent en place pour assumer leur responsabilité en matière de formation.

5.1.1. Répartition géographique

L'analyse des offres d'emploi publiées révèle une concentration marquée dans le canton de Vaud, qui rassemble à lui seul 53 % des annonces recensées. Les cantons de Berne et de Genève arrivent ensuite, avec 12 % chacun, suivis par Fribourg (9 %), Neuchâtel (6 %), le Jura (5 %) et enfin le Valais (3 %). Cette distribution laisse entrevoir une forte activité de recrutement dans le canton de Vaud, suggérant une offre de formation particulièrement développée dans cette région.

Cependant, lorsque l'on se penche sur les données issues des questionnaires adressés aux formatrices, une tout autre répartition émerge. Celles-ci travaillent dans l'ensemble de la Suisse romande, mais le canton de Neuchâtel arrive en tête, avec 33 % des répondantes. Il est suivi par Genève (28 %), le Valais (14 %), Fribourg (9 %), Berne (7 %), Vaud (7 %) et le Jura (2 %). Cette répartition, plus proche de celle des apprenants, contraste nettement avec la concentration des offres d'emploi observée dans le canton de Vaud.

S'agissant des apprenants, bien que leur questionnaire ne comportât pas de question directe sur le lieu de formation, l'analyse des versions papier reçues par la poste a permis d'identifier la provenance des réponses. Il apparaît que la majorité des participants (60 %) étudient dans le canton de Genève, suivi de Neuchâtel (17 %), du Valais (12 %) et de Berne (9 %). Seuls 2 % des apprenants se trouvent dans le canton de Vaud, plus précisément dans la commune de Bex.

Ainsi, malgré une forte présence d'annonces dans le canton de Vaud, les données issues des questionnaires montrent une sous-représentation marquée des apprenants et des formatrices dans ce canton. Cette discordance interroge sur la correspondance réelle entre les opportunités institutionnelles affichées et les dynamiques de terrain.

Enfin, il convient de relativiser cette répartition géographique. Les écarts observés entre les lieux d'emploi annoncés, les réponses des formatrices et les provenances des questionnaires des apprenants peuvent également s'expliquer par les modalités de diffusion et de collecte des données. Certaines institutions ou intervenants ont facilité la circulation des questionnaires, tandis que d'autres se sont montrés moins réceptifs, ce qui a pu influencer sur la représentativité territoriale des réponses.

La répartition géographique des offres d'emploi, des apprenants et des formatrices met en évidence une certaine disparité entre les cantons. Alors que le canton de Vaud se distingue par une forte présence institutionnelle, ce sont les cantons de Genève et de Neuchâtel qui concentrent la majorité des réponses, qu'il s'agisse des apprenants ou des formatrices.

5.1.2. Auto-représentation des institutions

Dans les annonces, seules 37,5 % des institutions donnent une description d'elles-mêmes et de leurs activités, et la répartition n'est pas la même selon le type de formatrices qu'elles veulent engager. Ainsi, les centres de formation qui engagent des FL sont ceux qui communiquent le moins d'informations sur leur organisation. Dans 80 % des cas, aucune information n'est fournie sur l'institution, tandis que les autres adoptent une approche très commerciale pour se présenter. Seules deux instituts présentent leurs valeurs, leurs principes et mentionnent clairement avec quel public les FL auront à travailler.

En ce qui concerne les FLI et FALI, les institutions ne communiquent pas d'informations significativement différentes. Leur présentation, dans la plupart des cas, commence par la date de la fondation, le nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement et l'endroit où elles se situent. Une autre information considérée comme essentielle pour la plupart d'entre elles est le type d'institution :

XXX est une association à but non lucratif.

Leur partenariat avec les organes politiques est un autre point important à mentionner :

Nous sommes un partenaire reconnu de la Confédération, des cantons et des communes.

Leur structure, leur appartenance à une plus grande société, le nombre de sites en Suisse ou même à l'étranger, font partie des informations considérées comme valorisantes :

Le XXX est la plateforme dans le domaine de la privation de liberté en Suisse. Situé (sic) à Fribourg, nous faisons le lien entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Partie intégrante du XXX, le service spécialisé pour la formation dans l'exécution des peines XXX garantit la mise en œuvre de la formation de base pour les personnes détenues adultes dans les établissements d'exécution des peines et des mesures en Suisse.

Le domaine de travail et de spécialisation est une autre information jugée nécessaire à communiquer. *Spécialistes en enseignement des langues, dans le domaine de l'intégration, dans l'insertion professionnelle, la réinsertion sociale ou la privation de liberté*, ces instituts vendent leurs compétences et leurs mérites.

Leurs points forts sont également mis en évidence dans cette partie des annonces : *les aspects humains et éthiques, la qualité de la formation, l'innovation dans l'enseignement, la satisfaction des apprenants et la proposition de solutions sur mesure, ou encore la qualité de gestion et de management*.

Seize instituts engageant des FLI et FALI mentionnent explicitement leurs missions, qui sont plus de nature sociale que didactique : *intégration sociale, actions humanitaires, activités d'enseignement, insertion professionnelle, etc.*

Toutes les institutions qui emploient des FL sont privées, principalement des écoles de langues ou des centres de formation pour adultes. Les futurs employeurs des FLI et FALI sont des établissements de droit public et des associations (53 %), ou des établissements privés mandatés par le canton ou la Confédération pour proposer des cours (47 %).

L'image donnée par les institutions dans les annonces d'emploi reste globalement lacunaire, en particulier lorsqu'il s'agit de recruter des formatrices en langue (FL), souvent dans des établissements privés. À l'inverse, les annonces destinées aux FLI ou FALI, majoritairement issues d'institutions publiques ou mandatées, proposent des descriptions plus détaillées, valorisant leur mission sociale, leur ancrage institutionnel et leurs partenariats.

5.1.3. Dispositifs de formation des formatrices interviewées

Presque la moitié des formatrices ayant répondu au questionnaire (46 %) travaillent dans une association et 32 % dans un établissement public. 7 % sont engagées par un centre de langues et 5 % par un institut privé. Seules 2 % des participantes ont comme lieu de travail un centre de formation supérieure, et enfin 8 % enseignent dans un *autre* type d'institution, comme : université populaire, éducation populaire ou le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) qui est en charge de la formation obligatoire.

Lors des entretiens, les formatrices ont souvent évoqué l'institution qui les emploie : sa structure, ses objectifs et l'organisation des cours.

Association d'aide aux personnes vulnérables (bén. 1, 2 et 3)

Bén. 1 bén. 2 et bén. 3 travaillent dans la même association, qui se donne pour objectif d'améliorer la qualité de vie de toute personne en situation de vulnérabilité. Parmi les activités proposées par cette association, nous trouvons des ateliers de FLE quatre périodes par semaine durant l'année scolaire. Toutes les formatrices de cette association sont des bénévoles, et la majorité d'entre elles travaillent en binôme. Leur charge de travail reste relativement faible : la plupart d'entre elles n'enseignent que deux périodes par semaine, et dans de rares cas entre quatre et six périodes. Ces formatrices ont un fil conducteur à respecter mais l'association ne leur impose pas de support de cours ou de méthode d'enseignement particulière. Il n'y a pas d'évaluation finale à la fin de chaque session de formation et ce sont les bénévoles qui décident si les apprenants sont capables d'accéder au niveau suivant ou pas. Dans cette association, les formations proposées sont gratuites pour les apprenants.

Association de formation pour les femmes (bén. 4 et 5)

Bén. 4 et bén. 5 travaillent toutes deux dans une association qui propose des formations uniquement réservées aux femmes. Parmi les formations proposées figurent des cours de FLE ainsi que des cours d'alphabétisation en FLE, organisés deux fois par semaine, pour un total de quatre périodes. Chaque jour, deux bénévoles sont présentes en classe et assurent l'enseignement en binôme. Bén. 5 partage deux périodes d'enseignement avec bén. 4 et deux autres avec une autre collègue. L'agenda des formations est calqué sur l'année scolaire et les formations sont payantes, même si le montant reste modeste. En se basant sur le manuel *Alpha plus*¹¹⁹, trois niveaux d'alphabétisation sont proposés. Le binôme qui a participé à cette recherche enseigne le deuxième niveau (écriture de

¹¹⁹ *Alpha plus* (Isabelle Huron et Dao Mercier) est une méthode d'alphabétisation utilisée indépendamment de la L1 des apprenants et composée de trois volumes. Le premier se donne pour objectif d'enseigner les lettres et des mots, le deuxième, des mots et des phrases simples et enfin, le dernier est composé de textes relativement longs (entre une et deux pages chacun).

mots et de phrases simples). Si les formatrices possèdent chacune un exemplaire du manuel pour enseigner, les apprenantes ne reçoivent que des photocopies de certaines pages des livres. À l'instar de bén. 1, bén. 2 et bén. 3, les formatrices de cette association sont libres de choisir le contenu de leurs cours. Ici non plus, il n'y a pas d'évaluation finale à chaque session de formation ; les formatrices décident si les apprenants peuvent continuer au niveau suivant ou doivent répéter le même niveau.

Centre de formation privé mandaté par l'État (prof. 1 et 2)

Le lieu de travail des prof. 1 et prof. 2 est un centre de formation privé mandaté par l'État de Neuchâtel pour proposer des cours intensifs de français langue d'intégration ainsi que des cours d'alphabétisation aux apprenants issus de la migration. Cette formation de quinze périodes par semaine est répartie sur quatre jours. La majorité des formatrices, sauf prof. 1, partage cette charge avec un binôme. Dans ce centre de formation, deux niveaux d'alphabétisation sont proposés. Les objectifs principaux pour le premier niveau sont de passer de la maîtrise des lettres aux mots et pour le deuxième niveau des mots aux phrases. La méthode imposée est *Alpha plus*. Chaque année scolaire est divisée en deux semestres, et à la fin de chaque semestre les apprenants doivent passer une évaluation élaborée et corrigée par d'autres personnes que les formatrices titulaires.

Association spécialisée en compétences de base et en littéracie (prof. 2 et 3)

Prof. 2 et prof. 3 travaillent dans une association spécialisée dans l'enseignement des compétences de base et de la littéracie aux adultes. Parmi les formations proposées figurent les cours d'alphabétisation. Dans cette association, les apprenants fixent leurs objectifs et consacrent le temps nécessaire pour les atteindre. Ce sont des cours très personnalisés et la durée de la formation varie selon les apprenants. Par conséquent, il n'y a ni support ni méthode d'enseignement imposés, les formatrices décidant de la façon dont elles veulent accompagner les apprenants. Le système de niveaux n'existe pas non plus.

Centre public subventionné par l'État (prof. 4 et 5)

Prof. 4 et prof. 5 travaillent dans un centre de formation public subventionné par l'État de Neuchâtel. Même si au moment de l'entretien la majorité des apprenants de cette institution étaient envoyés par le Service de la cohésion sociale (COSM), des apprenants en recherche d'emploi et/ou apprenants externes pouvaient s'inscrire aux formations proposées. Les cours sont intensifs – 20 périodes par semaine – et durent deux mois. À la fin de chaque session, les formatrices décident si les apprenants ont besoin de répéter le même niveau ou peuvent aller plus loin. Il n'y a pas d'évaluation officielle à la fin des sessions et les formatrices ne suivent pas un manuel imposé, elles construisent leurs cours selon les objectifs généraux de l'institut.

Comme nous avons pu le constater, aucune de ces institutions ne met en œuvre l'ensemble des trois niveaux d'alphabétisation – pré-alphabétisation, alphabétisation et post-alphabétisation – tels que préconisés dans les recherches académiques (Adami 2009 ; Beaugrand 2024 ; Lestrage 1981) (voir chapitre 2).

Les dispositifs de formation dans lesquels exercent les formatrices interviewées sont extrêmement variés, tant par leur statut juridique (association, centre privé, institution publique) que par leur organisation didactique. On observe une distinction nette entre les structures à visée sociale, souvent gérées par des associations et reposant sur le bénévolat, et les dispositifs institutionnels plus formalisés, souvent mandatés par l'État. Cette diversité se reflète dans les pratiques pédagogiques, la charge de travail, le recours aux manuels, la présence ou non d'évaluations, ainsi que dans les objectifs attribués à la formation. Cela montre une fois de plus que les cours d'alphabétisation, ainsi que les exigences qui leur sont associées restent flous.

Discussion

Dans cette recherche, la majorité des participants – apprenants et formatrices – étudient ou travaillent dans les cantons de Neuchâtel et de Genève.

Divers types d'institutions emploient des FLI et FALL, parmi lesquelles figurent des associations, des centres publics, ainsi que des structures privées mandatées par l'État.

En ce qui concerne l'organisation des cours, les formatrices interrogées ont décrit des situations très hétérogènes : certaines doivent composer avec des exigences institutionnelles très strictes, tandis que d'autres bénéficient d'une grande liberté pédagogique.

Les centres de formation peuvent également imposer ou non des supports d'enseignement. Dans certains cas, la décision de faire accéder un apprenant à un niveau supérieur repose uniquement sur l'avis de la formatrice. Dans d'autres, les apprenants doivent réussir une évaluation formative pour démontrer qu'ils ont acquis les compétences nécessaires.

De manière générale, on observe une forte variabilité entre les institutions en termes d'exigences, d'objectifs d'apprentissage et de modalités d'évaluation. Cela confirme l'hypothèse initiale selon laquelle les cours d'alphabétisation ne sont pas encore véritablement définis ni harmonisés.

5.2. Conditions de travail des formatrices

À présent, je m'intéresse plus concrètement au métier de formatrice en alphabétisation : les tâches qui y sont associées, les objets d'enseignement, les compétences didactiques mobilisées, ainsi que les aspects financiers et contractuels.

5.2.1. Des personnes aux multiples casquettes

Si les ouvrages de référence et les annonces d'emploi s'accordent sur le fait que les tâches principales des FL relèvent du domaine didactique, ces ressources ainsi que les entretiens menés avec les formatrices montre une autre réalité pour les autres formatrices, particulièrement les FALI : leurs rôles et missions dépassent largement la « simple » transmission linguistique.

Ouvrages de référence

Selon les ouvrages de référence consultés, les FL, FLI et FALI sont d'abord des formatrices d'adultes, c'est-à-dire qu'elles enseignent aux adultes et aux jeunes adultes et leur transmettent des savoirs, savoir-être et savoir-faire (Vicher *et al.* 2011 : 14). Elles définissent la charte de l'enseignement et se mettent d'accord avec les apprenants sur les règles du fonctionnement du groupe, elles fixent et formulent les objectifs. Pour inciter les apprenants à participer activement, les méthodes d'enseignement doivent varier régulièrement.

Elles doivent constamment analyser et ajuster leurs démarches dans l'enseignement/apprentissage, cerner les besoins particuliers de leur public cible et réajuster leur manière d'enseigner, pour permettre aux apprenants de développer tout leur potentiel. Pour accomplir cette mission correctement, elles doivent posséder au moins quelques bases des sciences de l'éducation, particulièrement connaître les procédures d'apprentissage chez les adultes et être capables de déterminer les obstacles qui empêchent les apprenants d'avancer (Vicher *et al.* 2011 : 24).

En tant que formatrices de français langue étrangère, toutes les FL, FLI et FALI enseignent la langue dans sa globalité : les différents registres, le langage oral et le langage écrit. Elles connaissent les formes sociolinguistiques, les variétés de contexte d'utilisation de la langue, les genres discursifs (Vicher *et al.* 2011 : 14).

Elles connaissent également les moyens d'enseignement en FLE, les manuels et les plateformes numériques, et peuvent choisir ceux qui sont les plus adaptés à leur public cible. Elles sont également capables d'utiliser les ouvrages de référence comme le *CECRL*, les référentiels de chaque niveau ainsi que d'évaluer les difficultés des activités langagières proposées selon les exigences fixées par ces outils (Vicher *et al.* 2011 : 30). De plus, elles maîtrisent les courants en didactique du FLE (FSEA 2022 : 8) et savent travailler avec des documents authentiques (Vicher *et al.* 2011 : 30), analyser les discours

(oral et écrit) et les didactiser¹²⁰. Elles possèdent également des connaissances culturelles et sociolinguistiques.

Selon le *CECRL*, un environnement linguistique riche et propice d'apprentissage permet aux apprenants de développer davantage leur potentiel (Conseil de l'Europe 2001 : 108), par conséquent créer et maintenir cette ambiance fait partie des tâches principales des formatrices (*ibid.*).

Ces formatrices remplissent également le rôle d'évaluatrice, dans le sens où elles évaluent la progression d'apprentissage des apprenants, avec des évaluations formelles et informelles, et adaptent leur manière d'enseigner aux difficultés spécifiques de leur public (Lenz et *al.* 2009 : 55-56). Mais ce rôle ne se limite pas aux compétences langagières, elles doivent constamment évaluer les aptitudes des apprenants face à l'apprentissage, évaluer les moyens d'enseignement et les méthodes didactiques et choisir celles qui correspondent le plus à leur public cible.

En plus des tâches dans différents domaines didactiques, les FLI et FALI doivent également remplir des fonctions dans le domaine social. Un de leurs rôles est celui de *facilitatrice* ; même si toutes les ressources étudiées nomment cette fonction, elles ne sont pas unanimes sur sa définition et les tâches qui y sont liées. Le *CECRL* emploie *facilitatrice* et *superviseuse* l'un à côté de l'autre. Et selon les auteurs de cet ouvrage, elle est la personne qui facilite l'apprentissage pour les apprenants. Pour Vicher et *al.*, elle facilite l'intégration des apprenants dans leur pays d'accueil, en leur enseignant le français, mais aussi en les aidant à s'intégrer sur le marché du travail. Pour les chercheurs suisses, cette fonction va encore plus loin, car les formatrices doivent faciliter tous les aspects de la vie (professionnels, privés, économiques, etc.) des apprenants (FSEA 2022 : 18).

Les FLI et FALI jouent également le rôle de guide pour permettre aux apprenants d'arriver le plus vite possible à leurs fins, il est donc impératif qu'elles puissent « guider les participant-e-s dans la mise en action de leurs idées en les aidant dans l'identification des bonnes questions et en trouvant des solutions » (FSEA 2022 : 19).

En plus des qualifications susmentionnées, elles possèdent des compétences liées à l'intégration sociale, en médiation sociale, etc. Elles maîtrisent bien la culture du pays d'accueil des apprenants et leur transmettent les valeurs inculquées dans ce pays (Vicher et *al.* 2011 : 28) ; ainsi elles soutiennent les apprenants dans « leur intégration sociale et culturelle » (FSEA 2022 : 17).

¹²⁰ « [Les formatrices doivent] repérer les situations de communication et d'action les plus courantes et en analyser le contenu actionnel, pour pouvoir proposer des tâches d'apprentissage en adéquation avec les situations de la vie quotidienne des migrants. Il convient d'en faire la liste, sinon exhaustive du moins la plus complète possible » (Vicher et *al.* 2011 : 27).

Ces formatrices ont également des compétences et un réseau développé dans l'insertion professionnelle et aident les apprenants à réaliser leurs projets : « sociaux, culturels, familiaux, professionnels et d'apprentissage » (Vicher *et al.* 2011 : 28).

Finalement, une formatrice qui travaille avec un public peu ou pas scolarisé doit être capable de reconnaître les troubles du langage, surtout liés au langage écrit, et pouvoir proposer des activités qui permettront aux apprenants de progresser malgré ces difficultés.

Le schéma suivant résume les missions demandées à chaque type de formatrices.

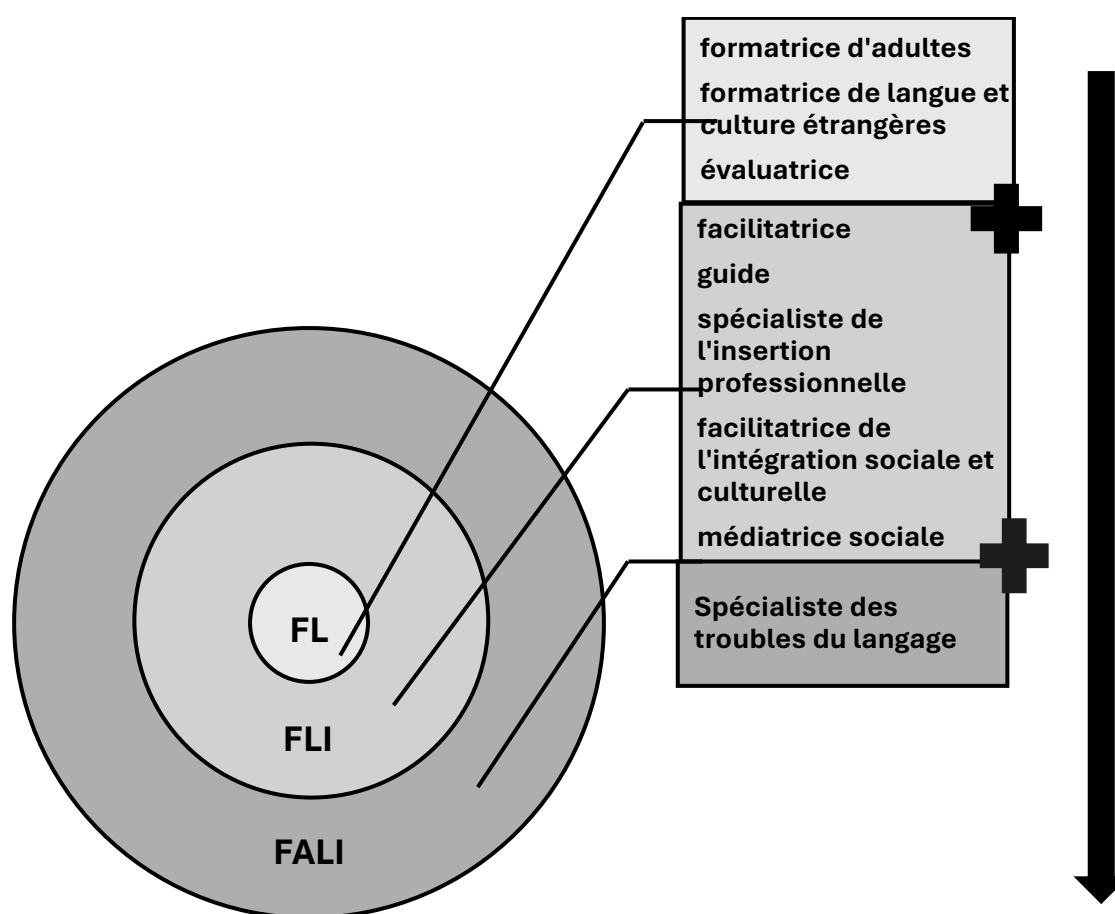


Figure 12 : Résumé des missions des formatrices selon les ressources consultées

Annonces d'emploi

L'analyse des offres d'emploi confirme certaines de ces attentes, mais révèle également des écarts. Comme dans les ouvrages de référence, les annonces soulignent qu'enseigner constitue la tâche principale de toutes les formatrices. Cela apparaît de

manières différentes : *enseigner, donner des cours, dispenser des cours, organiser des animations et/ou animer les cours.*

Les formatrices doivent également aider les apprenants à atteindre leurs objectifs : « Help customers achieve their goals », « Mettre tout en œuvre pour amener chaque participant à atteindre ses objectifs ». Pour ce faire, elles ont la responsabilité de créer une ambiance propice à l'apprentissage tout en respectant les valeurs ainsi que le cadre fixé par l'institution.

Avant d'enseigner, les FLI et FALI doivent préparer et/ou créer leurs cours, parfois selon une approche précise. De plus, il arrive également qu'on leur demande d'améliorer les supports déjà existants ou même le dispositif des cours.

Selon les offres d'emploi, ces formatrices sont également amenées à faire régulièrement différentes formes d'évaluation : diagnostique, sommative ou normative, ou encore « [e]ffectuer les évaluations initiales, intermédiaires et finales des participant(e)s et favoriser leur autoréflexion et engagement actif dans le processus d'apprentissage ». Ces évaluations se font parfois selon des critères déjà définis, ou de manière personnalisée.

En plus de tous les éléments susmentionnés, les FALI doivent tenir compte des besoins spécifiques des apprenants de leurs classes ainsi que favoriser la pédagogie différenciée dans leur enseignement.

Certaines institutions demandent aussi aux FLI et FALI de s'occuper des tâches administratives en lien avec le cours, ou encore des tâches administratives liées à « l'assurance qualité », ce qui est habituellement le travail de la responsable pédagogique. Alors que certaines annonces restent vagues quant aux tâches administratives requises, d'autres en détaillent une liste plus ou moins étendue, incluant la communication avec les assistants sociaux, la rédaction de rapports, le contrôle de la présence des apprenants et la transmission de ces informations aux responsables hiérarchiques.

Les FL et FALI participent également à plusieurs types de réunions : séances d'équipe et de coordination, groupes de travail, réunions avec les partenaires internes et externes. Elles sont également sollicitées pour des activités à caractère social. Ainsi, elles facilitent l'intégration des apprenants dans leur pays d'accueil¹²¹, les aident à s'insérer professionnellement dans la société.

Enfin, dans certains cas, les FALI assurent aussi l'encadrement des apprenants¹²² ou encore « le respect des règles en vigueur de la part des participants ». Même si les deux

¹²¹ « Aider les expatriés à s'intégrer dans leur nouvel environnement en Suisse et trouver rapidement leur repère ».

¹²² « contribuer à l'encadrement et suivi des bénéficiaires ».

dernières tâches semblent plutôt correspondre à une structure pénitentiaire, elles sont exigées par deux centres spécialisés dans le domaine de la migration.

Le schéma suivant résume les missions demandées à chaque type de formatrices.

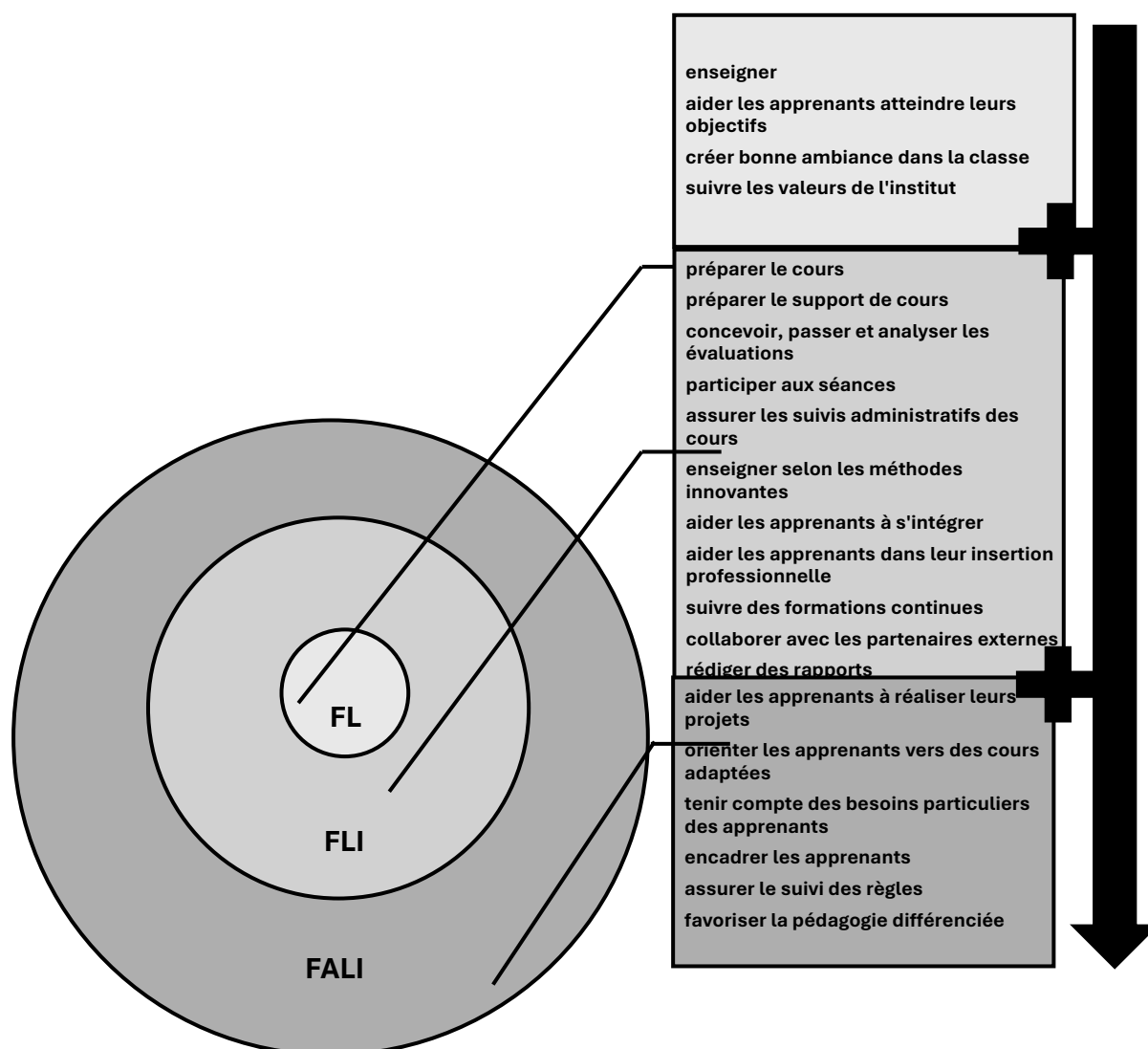


Figure 13 : Résumé des missions des formatrices selon les annonces publiées

Formatrices interviewées

Sur le terrain, les entretiens menés avec les formatrices montrent une réalité encore plus complexe. La plupart d'entre elles se considèrent comme des thérapeutes. Les formatrices s'intéressent à la « vraie » vie d'apprenants potentiellement traumatisés, ce qui fait ressurgir certains éléments de leur parcours (avant leur arrivée en Suisse ou durant leur séjour dans ce pays), qu'elles se voient alors contraintes d'aborder en classe. Or la majorité d'entre elles ne possède aucune compétence professionnelle dans ce domaine.

Un autre point souvent mentionné est l'aide apportée aux apprenants dans leurs démarches administratives, une tâche normalement dévolue aux assistants sociaux, que la plupart des formatrices accomplissent volontairement. Aider les apprenants dans leur insertion professionnelle ou encore jouer le rôle de médiatrice interculturelle sont d'autres rôles soulignés. Soutenir les apprenants dans leur intégration dans leur pays d'accueil fait également partie des tâches qu'elles mentionnent souvent¹²³.

Enfin, l'aspect ludique de la formation est très important pour la plupart d'entre elles, et dans ce sens elles se considèrent comme des animatrices socioculturelles qui s'intéressent particulièrement au fait que leurs « clients » passent de bons moments.

Si les ressources dressent le portrait d'une formatrice polyvalente et hautement compétente, la pratique quotidienne montre que ces professionnelles doivent, bien souvent sans reconnaissance formelle ni formation adéquate, endosser de multiples rôles pour répondre aux réalités complexes de leur public.

5.2.2. Former en langue... et bien plus

Pour mieux connaître les objectifs d'enseignement dans les cours d'alphabétisation, les informations de plusieurs ressources seront croisées : ouvrages de référence, annonces d'emploi, entretiens avec les formatrices et réponses au questionnaire. Dans ce questionnaire, il leur a été demandé quelles autres disciplines elles enseignent dans leur classe, en plus du français. Les options proposées étaient les suivantes : « Non, rien d'autre », numératie (mathématiques), TIC, politique, géographie, sciences exactes, histoire, littérature, écologie, autre.

Français langue étrangère

Il existe une quasi-unanimité dans toutes ces ressources pour affirmer que l'enseignement du français langue étrangère fait partie des objets enseignés. Par exemple, selon les annonces, toutes les formatrices sont amenées à dispenser des cours de français langue étrangère. Les institutions choisissent plusieurs appellations pour désigner ces cours : cours de français, français langue étrangère (FLE), français langue d'intégration (FLI) ou français langue seconde (FLS). L'enseignement de la langue et de la culture est également demandé par un centre de formation. Une seule annonce exige des compétences pour enseigner le français dans le domaine de la santé et des soins.

¹²³ « puis c'est aussi mon rôle au-delà de leur apprendre la langue c'est aussi (0.6) c'est le rôle social (.) de leur apprendre les codes (0.7) des règles ah::::::::: (1.6) » (bén. 2).

La majorité des formatrices interviewées cite l'enseignement du français parmi leurs principales missions. Seule une personne interrogée exprime une position différente :

« Moi, j'enseigne pas le français. ÉVIDEMMENT on enrichit toujours le vocabulaire, mais ce n'est pas ça l'objectif principal » (Prof. 3).

Elle précise que son objectif principal est d'enseigner la lecture et l'écriture aux apprenants, ce qui révèle une représentation de la littéracie dissociée de la compréhension. Comme nous le verrons plus loin, malgré de nombreuses années de recherche dans le domaine, la majorité des formatrices interrogées ne considèrent pas la compréhension comme un aspect central de l'apprentissage de la littéracie.

Enfin, le français constitue le seul objet d'enseignement pour la majorité des formatrices ayant répondu au questionnaire (59 %). Ce constat confirme l'une des hypothèses de départ : pour une partie d'entre elles, il n'existe aucune distinction entre les cours d'alphabétisation en FLE et les cours de FLE standard.

Littéracie

Sans surprise, la littéracie est un autre objet d'enseignement fréquemment mentionné dans les ressources consultées. Selon les ouvrages de référence, les FALI enseignent les bases de la lecture et de l'écriture et développent la prise de conscience phonologique chez les apprenants. Ces ressources insistent sur la nécessité de privilégier le langage oral sans trop s'appuyer sur l'écrit¹²⁴.

La littéracie est également évoquée par la plupart des formatrices interviewées. En revanche, les annonces d'emploi contiennent très peu de demandes explicites dans ce domaine.

TIC et numératie

La majorité des ressources consultées souligne que les FALI enseignent également plusieurs matières non directement liées à l'apprentissage linguistique. Elles transmettent notamment des notions de base en mathématiques (numératie) et forment les apprenants à l'utilisation autonome des outils informatiques (TIC).

¹²⁴ « La langue orale est appelée à être intériorisée afin de favoriser l'autonomie de la personne. Pour les personnes non ou peu scolarisées, les activités de compréhension écrite portent dans un premier temps sur l'analyse et la compréhension globale de documents dont les formes, dimensions, localisation, supports, graphisme constituent des indices pertinents pour l'interprétation. Pour ces mêmes apprenant(e)s, les activités d'interaction écrite portent essentiellement sur les compétences spécifiques à l'acquisition motrice du système graphique et à la production d'écrits simples d'usage quotidien » (Vicher *et al.* 2011 : 14).

Même si les ouvrages de référence examinés – à l’exception du *CECRL*, consacré uniquement à l’apprentissage des langues – mentionnent ces objets d’enseignement, les exigences varient considérablement. À titre d’exemple, Beacco et ses collègues (2005) accordent peu d’importance aux mathématiques, le *Curriculum-cadre* (2009) reste vague sur les compétences informatiques, tandis que le *Référentiel FLI* (2011) propose une liste plus détaillée¹²⁵.

La numératie et les TIC sont fréquemment citées dans les annonces ainsi que par les formatrices interrogées. Elles occupent également la deuxième position dans les données récoltées via le questionnaire.

Autres disciplines

Par ailleurs, les formatrices interviewées abordent régulièrement d’autres thématiques dans leurs classes. La plupart d’entre elles s’intéressent aux aspects culturels de la Suisse. Certaines enseignent également des éléments de sciences exactes, tels que le fonctionnement du cerveau ou l’astronomie.

La géographie, particulièrement celle de la Suisse, est un autre sujet fréquemment abordé. Deux formatrices mentionnent intégrer la politique dans leurs cours, et l’écologie est également traitée dans certaines classes.

Selon les réponses au questionnaire, une minorité enseigne aussi d’autres disciplines telles que la géographie, la politique, l’écologie, l’histoire ou encore les sciences exactes. Quelques participantes ayant sélectionné l’option « autre » indiquent qu’elles abordent des sujets comme la culture générale, la gymnastique ou la gestion du temps.

L’ensemble des ressources consultées montre que les objets d’enseignement dans les cours d’alphabétisation ne se limitent pas à la langue et à la littéracie, mais incluent également les mathématiques et les technologies de l’information et de la communication (TIC). Dans certains cas, d’autres disciplines sont également abordées, telles que la géographie, la culture du pays d’accueil, les sciences exactes, la politique ou encore l’écologie.

¹²⁵ Plusieurs exemples ont été mentionnés, tels que la capacité à effectuer des recherches simples sur Internet, à créer une adresse de messagerie électronique et à la consulter, à ajouter des contacts et à leur envoyer des courriels, ou encore à répondre aux messages reçus. D’autres compétences de base en bureautique ont également été citées, comme l’utilisation d’au moins une plateforme pour rédiger des textes, les enregistrer et les retrouver ensuite.

5.2.3. Des compétences didactiques et transversales floues

Comme nous l'avons constaté, les ressources consultées dressent une longue liste de tâches et de missions, particulièrement pour les FALI. Cependant, la majorité des annonces (52 %) ne précisent pas explicitement les compétences didactiques requises, tandis que d'autres en exigent plusieurs. Étant donné qu'il n'existe aucune différence entre les exigences pour les trois types de formatrices (FL, FLI, et FALI), les données seront donc présentées ensemble. Parmi ces compétences, on trouve la capacité à travailler avec un nombre plus ou moins précis d'apprenants : « un groupe », « une dizaine de participants », etc. Ou encore d'enseigner un niveau plus ou moins défini de compétences langagières : « [des apprenants] ne parlant pas du tout le français », « niveau A1-A2 », etc. D'autres annonces mettent l'accent sur un objectif d'enseignement/apprentissage : « préparer pour Delf », « français sur objectif spécifique » sans préciser sur quels objectifs. Certains instituts demandent aux formatrices de pouvoir travailler avec un profil particulier d'apprenants selon l'âge, le genre ou la nationalité : « les femmes », « vos futurs étudiants ont entre 16- 40 ans », « la plupart de vos apprenants viennent de pays africains », etc. Certaines institutions exigent comme compétences didactiques de pouvoir enseigner selon une approche ou une méthode précise : « approche *fide* », « pratiques pédagogiques participatives » ou encore « connaissance de l'approche *silent way*¹²⁶ », etc.

Les ouvrages de référence consultés sont plus explicites à ce sujet et énumèrent plusieurs compétences, de manière plus ou moins détaillée. D'abord, chaque formatrice doit posséder les compétences nécessaires pour enseigner avec les manuels imposés par l'institution, mais aussi pour les analyser, les ajuster à son public cible (Conseil de l'Europe 2001 : 60), ou encore concevoir elle-même les moyens d'enseignement pour ses cours (Lenz *et al.* 2009 : 39). De plus, les FLI et FALI possèdent également des connaissances approfondies de leurs publics cibles, de leur manière d'apprendre et de leurs difficultés particulières. Toutes les formatrices doivent posséder les compétences nécessaires pour gérer leur classe et pouvoir faire face à l'hétérogénéité de leur public cible. Si, selon ces ressources, le genre, l'âge et la nationalité composent la grande partie de la disparité dans les classes de FL, selon les mêmes sources, les FLI et FALI doivent en plus faire face aux diversités de classe sociale et du niveau d'études.

En plus de maîtriser les procédures d'apprentissage, quelques ouvrages, particulièrement le *Référentiel des compétences de bases*, demandent aux FL et FALI de connaître différents types de pédagogie, comme les pédagogies *active*, *de l'autonomie* et

¹²⁶ L'approche *Silent Way*, développée par Caleb Gattegno dans les années 1950, repose sur l'idée que l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage et doit découvrir par lui-même les règles linguistiques grâce à des outils visuels (comme les chartes phonétiques ou les réglottes colorées). Le rôle de l'enseignant est minimal et consiste à guider les apprenants en parlant peu, favorisant ainsi leur autonomie et leur réflexion active.

créative (FSEA 2022 : 17). Elles doivent également avoir des bases des méthodes de résolution de problèmes et « être famili[ères] avec les différentes formes d'apprentissage, d'intelligence, remédiation cognitive, reconnaître les troubles d'apprentissage » (FSEA 2022 : 18). Il est également recommandé qu'elles possèdent des connaissances de base en psychologie, notamment sur des méthodes d'apprentissage favorisant l'expression des émotions et des outils comme l'écriture automatique, l'expression personnelle, la PNL, et l'analyse transactionnelle (FSEA 2022 : 17). De plus, les FALI doivent disposer de compétences essentielles en psychologie « dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère/seconde : problématique du sentiment de honte, motivation, auto-efficacité, autorégulation, traumatismes » (FSEA 2022 : 8). Enfin, les FL reconnaissent leurs propres sentiments et émotions et sont en mesure de les analyser. En plus de cela, les FLI et FALI peuvent les verbaliser, définir un cadre émotionnel et même l'utiliser dans l'enseignement (FSEA 2022 : 18).

Ces formatrices possèdent une « sensibilité interculturelle » et sont capables de reconnaître les sujets délicats pour chaque groupe d'apprenants et les traitent avec la sensibilité et « sans esprit de supériorité » (Lenz *et al.* 2009 : 44).

Presque toutes les ressources mentionnent comme une des compétences pour les FLI et FALI leur capacité à « gérer » les « stéréotypes » en classe, mais elles n'ont pas toutes la même approche. Le *Curriculum-cadre* prend une position neutre face aux représentations et demande simplement aux formatrices « **d'acquérir une certaine aisance**¹²⁷ face aux stéréotypes culturels et interculturels qui apparaissent régulièrement **dans les supports didactiques**, par exemple » (Lenz *et al.* 2009 : 35). Tandis que le *Référentiel FLI*, préconise une remise en question des représentations des apprenants : « Il (elle) travaille sur la **remise en cause de stéréotypes** chez **l'apprenant** et se fonde donc sur une approche inter- et transculturelle qui doit permettre une décentration relative de tous, y compris du (de la) formateur(trice), par rapport à des certitudes » (Vicher *et al.* 2011 : 15). Enfin, la recherche financée par la FSEA prend la position la plus radicale, la formatrice devant aider les apprenants à « **déconstruire les préjugés** sur les autres et sur soi— même » (FSEA 2022 : 19).

Les attentes à l'égard des formatrices, en particulier des FALI, révèlent la complexité de leur métier. Elles doivent non seulement maîtriser l'enseignement linguistique, mais également disposer de compétences pédagogiques diversifiées, de connaissances en psychologie, d'une grande sensibilité interculturelle, et être capables de gérer la diversité sociale et culturelle de leurs apprenants.

¹²⁷ Je souligne.

Ce profil multidimensionnel, bien que peu souvent explicitement mentionné dans les annonces d'emploi, apparaît comme indispensable dans les ouvrages de référence.

5.2.4. Entre bénévolat et travail précaire

Malgré des exigences de compétences élevées, la majorité des formatrices en alphabétisation sont contraintes de choisir entre le bénévolat et des conditions de travail précaires.

Bénévolat

Les ouvrages de référence n'abordent qu'occasionnellement le sujet des conditions d'engagement des formatrices. Seul le *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* mentionne que de nombreuses mesures d'enseignement linguistique des personnes issues de la migration sont assumées par des bénévoles, particulièrement en Suisse romande (Lenz *et al.* 2009 : 63). Ce constat est également mis en évidence dans les rapports de Parson (2014) et de Michel (2008)¹²⁸. Toutefois, seules 13 % des annonces étudiées proposent une activité bénévole, qui concerne exclusivement les postes de FLI et FALI. Il est possible que les instituts engageant des formatrices bénévoles publient moins d'annonces sur les sites spécialisés dans la recherche d'emploi.

Travail à temps partiel

Seuls 12 % des annonces consultées proposent clairement un poste avec un taux d'occupation de plus de 50 % ; les autres ne précisent pas le taux, ou ne garantissent pas un nombre d'heures, ou encore proposent une activité de moins de 50 %.

Dans le rapport de Michel (2008 : 2), les 25 institutions qui ont répondu à l'enquête assurent un nombre d'heures d'enseignement relativement élevé en alphabétisation ; chaque année, elles proposent environ 65'000 heures de formation. Dans son étude, Parson a contacté 61 organisations reconnues dans l'enseignement des langues à un public issu de la migration, et obtenu 22 réponses, mais on n'a pas plus d'informations sur les types de cours et le nombre d'heures d'enseignement.

¹²⁸ Selon Parson (2014 : 3) « En Suisse romande, de nombreuses formatrices bénévoles sont engagées dans ce travail important d'intégration par l'apprentissage de la langue régionale ». Michel (2008 : 2) va dans le même sens : « En Suisse romande, les mesures de formation dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme et de la formation de base des adultes sont assumées surtout par des associations ou organismes à but non lucratif ». Même si ce propos souffre d'une certaine ambiguïté en raison de sa formulation, il devient plus clair, à la lecture de l'étude, qu'il s'agit d'une activité bénévole dans la majorité des cas.

Selon les deux rapports, la moitié des formatrices rémunérées sont occasionnelles selon les exigences d'eduQua, c'est-à-dire qu'elles travaillent moins de 150 heures par an.

Quant au taux d'activité des formatrices bénévoles, Parson a constaté que 94,7 % d'entre elles ont une activité régulière à raison de deux heures par semaine. 5 % sont un peu plus engagées, mais ne dépassent pas les 150 h fixées par eduQua pour les formatrices occasionnelles n'ayant pas de titre reconnu dans l'enseignement des adultes (FSEA ou Master en formation d'adultes). Moins d'un pour cent des formatrices enseignent plus de 150 heures par année et possèdent le statut de formatrice non occasionnelle.

Ces données montrent que les six années séparant les deux études n'ont pas réellement permis de modifier la représentation de cette activité, encore largement perçue comme « accessoire ».

Si on s'intéresse maintenant à nos entretiens, on constate que trois bénévoles sur cinq participant n'enseignent que deux périodes par semaine ; seules bén. 2 et bén. 5 ont la responsabilité de quatre périodes de formation. Le taux d'occupation des salariées est nettement plus élevé ; à part prof. 3, qui n'enseigne que cinq périodes par semaine, toutes les autres formatrices dispensent plus de dix heures d'enseignement. Prof. 2 enseigne l'alphabétisation dans deux instituts différents et sa charge de travail varie énormément. Au moment de l'entretien, elle assumait la responsabilité de huit périodes de formation dans le premier institut et quatre périodes dans la deuxième. Dans chaque institut, elle a une seule classe et travaille en binôme. Prof. 4 et prof. 5 enseignent chacune vingt périodes par semaine, ce qui est considéré comme un travail à 50 % dans leur institut. Elles enseignent dans deux classes différentes qu'elles partagent avec des collègues. En plus de ces heures d'enseignement, prof. 5 est responsable pédagogique dans le même institut, ce qui rajoute une charge de 8 % à son activité professionnelle. Dans cette fonction, il assure la qualité de la formation, développe de nouvelles stratégies de collaboration avec les centres culturels et met en place de nouvelles méthodes d'enseignement. Enfin, prof. 1 enseigne quinze périodes en alphabétisation et douze de FLI par semaine. Dans les cours d'alphabétisation, elle est la seule enseignante responsable d'une classe, alors qu'elle partage sa deuxième classe avec une collègue.

Quant aux questionnaires, ils nous apprennent que presque la moitié (46 %) des formatrices interviennent auprès d'un seul groupe d'apprenants ; 15 % répartissent leur temps entre deux classes, 20 % entre trois, 10 % entre quatre, 7 % entre cinq, et 2 % auprès de six groupes différents. À première vue, elles semblent interagir régulièrement avec les mêmes apprenants. Cependant, la plupart occupent des postes à temps partiel, souvent avec un faible niveau d'engagement. Le schéma suivant illustre la répartition du nombre de périodes d'enseignement et des classes prises en charge par les participantes.

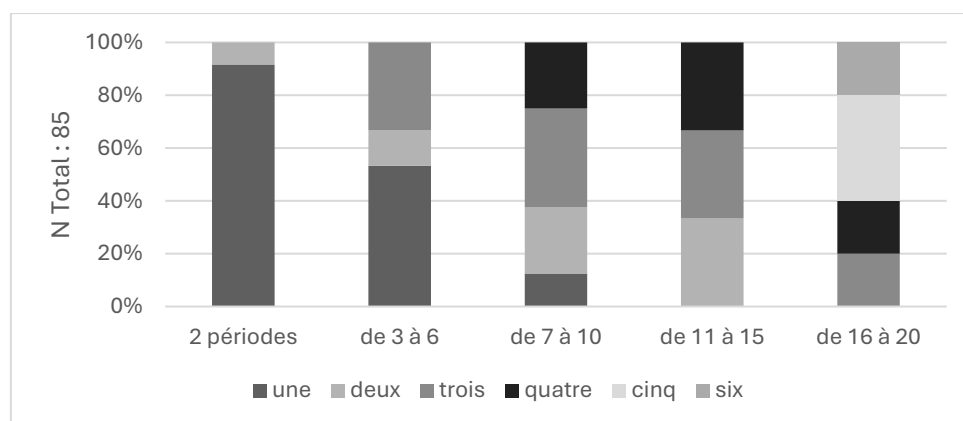


Figure 14 : Répartition des heures d'enseignement en fonction du nombre de classes par formatrice

Comme on pouvait s'y attendre, avec l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement, le nombre de classes augmente également. Aucune formatrice n'est en contact avec le même groupe plus de dix périodes, la plupart d'entre elles enseignant entre deux et six périodes par classe. En l'absence d'informations concernant le nombre d'heures de formations proposées par les instituts, trois hypothèses sont possibles : la plupart des formations comptent moins de dix périodes par semaine, le programme est séparé en plusieurs cours spécifiques (par exemple lecture, compréhension écrite, numératie, etc.) ou, enfin, la majorité des formatrices travaillent en binôme.

Contrat et aspects financiers

Au vu des annonces pour un poste rémunéré, il semble que les institutions ne considèrent généralement pas l'enseignement du français aux adultes comme un vrai métier. D'ailleurs, 16 % d'entre elles mentionnent le travail comme un « petit boulot » avec « revenu accessoire ». Dans la plupart des cas (61 %), le type de contrat n'est pas défini. Dans 8 % des cas seulement, une formatrice peut être engagée avec un contrat à durée indéterminée (CDI). Les autres annonces proposent un contrat de durée déterminée de moins d'un an (CDD) (16 %), un travail sur mandats ponctuels sans garantir un taux d'activité régulier (8 %) ou encore un statut de freelance (7 %). En tenant compte du taux d'occupation et du type de contrat, on constate clairement une situation de travail précaire pour les FL, FLI et FALL. Seules 7 % des annonces proposent une activité stable (CDI) avec un taux de plus de 50 %.

En ce qui concerne les aspects financiers pour les postes rémunérés, 81 % des annonces ne communiquent aucune indication sur le salaire. Dans 19 % des cas, les instituts offrent une rémunération horaire avec le montant exact (11 %) ou sans préciser le montant du salaire (8 %). Celui-ci varie de CHF 30 à 60 de l'heure.

Parmi les trois rapports, seul celui de Singh (2020) expose explicitement la situation financière des FLI, des conditions qu'elle décrit comme « peu enviables » (Singh 2020 : 10) : contrat à durée déterminée, salaire horaire et tarif très bas. Dans une

note de bas de page, elle indique le montant horaire payé par certaines institutions aux formatrices :

Une personne de notre échantillon a indiqué dans le questionnaire recevoir un salaire de 33 CHF par leçon. Si l'on divise ce salaire par deux ou par trois (heures) afin de tenir compte du temps de préparation et de suivi, on obtient un salaire horaire effectif de 16.50 CHF ou de 11 CHF. Ce n'est qu'un exemple, mais qui reflète la situation de nombreuses formatrices et formateurs en langue hautement qualifiés en Suisse. (Singh 2020 : 39)

Dans ce même rapport, plusieurs formatrices manifestent clairement leur insatisfaction quant à leurs conditions de travail et à leur salaire :

La charge de travail est tout simplement inacceptable pour la profession féminine de formatrices des langues, qui est déjà manifestement sous-payée !¹²⁹ (*Idem.* 32 ; traduction personnelle)

Un autre formateur considère également que la quantité de travail demandée ne correspond pas à son statut salarial :

Avec un salaire souvent très bas, il n'est pas réaliste que les enseignants conçoivent eux-mêmes autant de choses pour les leçons.¹³⁰ (*Idem.* 33 ; traduction personnelle)

Même après plusieurs années de débats, de recherche et de travail, la profession de formatrice de langue souffre d'un manque de structure et surtout d'un manque de reconnaissance. Pour Singh, les conditions de travail précaires des formatrices en sont la preuve. Or, un peu plus bas dans son rapport, elle précise qu'améliorer cette situation ne fait pas partie de la responsabilité du secrétariat de *fide*.

Autres avantages

Seules une minorité des institutions (17%) essaient d'attirer les candidates en valorisant le travail : 27 % décrivent ce métier comme *enrichissant, varié, valorisant, évolutif, à responsabilité*, etc. Dans certaines annonces, l'accent est également mis sur le cadre de travail (24 %), *dynamique, pluridisciplinaire, multinational, professionnel, chaleureux*, etc. Offrir des solutions didactiques (20 %) est un autre argument pour donner envie aux formatrices de postuler, surtout en *proposant des formations continues*, mais aussi *un encadrement professionnel* ou *un soutien pédagogique*. Les avantages personnels (14 %) sont également mis en avant, les annonces mentionnant par exemple *la flexibilité* et *la liberté dans le travail* ou *un travail autonome*. Dans 7 % des cas, on trouve des prestations sociales et salariales avantageuses, comme *une bonne caisse de pension, des vacances payées, un salaire compétitif*, etc. 4 % des annonces proposent un *accès gratuit à*

¹²⁹ « Der Arbeitsaufwand ist für den eh schon eklatant unterbezahlten Frauenberuf der Sprachkursleitung schlicht eine Zumutung! » (Singh 2020 : 32).

¹³⁰ « Ich finde, sie [die Webseite] müsste viel mehr Materialien für den Unterricht, Arbeitsblätter und fertige Lektionen als Anregung beinhalten. Bei oft sehr kleinem Lohn ist es unrealistisch, dass Lehrpersonen so Vieles für die Lektionen selber gestalten. » (Singh 2020 : 33).

certaines activités culturelles, comme des bibliothèques ou des musées. Et enfin, 4 % permettent aux jeunes formatrices *d'acquérir une première expérience professionnelle* dans le domaine de l'enseignement.

La précarisation de ces formatrices, en contradiction avec l'étendue des compétences exigées, soulève des questions fondamentales sur la valorisation de leur travail dans le secteur de l'intégration linguistique.

5.2.5. Professionnalisation du métier

Depuis de nombreuses années, la Confédération prend des mesures pour la professionnalisation du métier de formatrice de langue en général, et particulièrement dans le domaine de l'intégration. Dans son rapport de 2008 déjà, Michel s'intéresse à cet aspect, cependant on lit encore en 2020, dans le rapport de Singh, que ce métier n'est toujours pas reconnu :

[...] cette profession **peu structurée**¹³¹ à l'origine tend à se formaliser grâce aux offres de formation continue disponibles en 2020 et, par extension, aux lignes directrices de *fide*. Si les guillemets sont de rigueur quand on désigne la 'branche', c'est parce que celle-ci n'existe pas encore officiellement : le profil professionnel a certes été déterminé, mais la profession en tant que telle n'est pas encore officiellement reconnue, comme le prouvent notamment les salaires les plus bas et les modèles de travail usuellement basés sur un salaire horaire. (Singh 2020 : 39)

Encourager les formatrices à suivre des formations continues est une des solutions envisagées pour professionnaliser le métier. Or, les rapports soulignent deux obstacles majeurs pour atteindre cet objectif : d'abord le type d'engagement des formatrices et ensuite l'effet de ces formations sur leur vie professionnelle.

Comme le soulignent Michel (2008) et Parson (2014), la majorité des formatrices en FLI et FAL en Suisse romande sont bénévoles. Plusieurs sources confirment également que les exigences en matière de formation sont moins strictes pour ces intervenantes. Dans l'imaginaire collectif, le bénévolat est souvent associé à une plus grande liberté dans le travail que les fonctions rémunérées¹³². Leur rapport met en lumière la réticence des institutions à développer des programmes professionnels plus approfondis, principalement en raison de contraintes budgétaires limitant leur capacité à les proposer aux bénévoles. Par ailleurs, certaines bénévoles estiment que ces formations ne présentent pas toujours une réelle valeur ajoutée.

¹³¹ Je souligne.

¹³² « En tant que bénévole, j'ai besoin de pouvoir choisir librement l'investissement en temps et en argent » (Parson 2014 : 24).

Parson (2014) souligne que la majorité des bénévoles ne manifestent pas un réel intérêt pour ces initiatives. À titre d'exemple, l'une des formatrices interrogées dans le cadre de son enquête exprime ouvertement sa réticence à l'idée de rendre des formations continues obligatoires :

Dussent les enseignants bénévoles se voir imposer une formation qualifiante, je renoncerais à exercer mes activités dans des cadres institutionnels, et répondrais aux sollicitations fréquentes de mes apprenants, en leur proposant des cours sauvages que je dispenserais toujours bénévolement. (Parson 2014 : 30)

Cette *liberté* dans l'engagement est-elle compatible avec une démarche de professionnalisation ? Peut-on réellement demander aux bénévoles de se former régulièrement sur leur temps libre ?

De l'autre côté, les formatrices rémunérées se sentent de plus en plus obligées de suivre des formations coûteuses pour exercer leur métier. Or, le rapport de Singh (2020) relève le manque d'impact de ces diplômes, particulièrement du certificat *fide*, sur la situation de ces formatrices :

S'il est vrai que certains employeurs exigent ou considèrent la détention du titre introduit par la Confédération et reconnu à l'échelle de la Suisse – et, partant, l'acquisition ou la mise à jour (en fonction du niveau d'expérience) de la didactique des langues secondes – comme un atout dans le profil de formatrice ou formateur en langue, cette formation n'entraîne que rarement une augmentation du salaire ou une amélioration générale des conditions de travail. Il est très rare également que les emplois basés sur un salaire horaire, qui sont fréquents dans le domaine de la formation d'adultes, soient transformés en emplois fixes après l'obtention du certificat de « Formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration ». Cela dit, celui-ci peut aider les FL à trouver un nouvel emploi – selon un cinquième des FL francophones et un quart des FL italophones – et leur permettre d'accéder à de nouvelles tâches au sein de leur institution. Bien que la plupart des certificats soient délivrés en Suisse alémanique, c'est dans cette région qu'ils ont le moins de conséquences positives. (Singh 2020 : 9-10)

Ainsi, une des formatrices interrogées montre clairement sa frustration quant à sa situation professionnelle :

Je suis enseignante primaire de formation, avec une formation initiale et continue en langue étrangère et j'ai un CAS en DAZ (allemand langue seconde/Deutsch als Zweitsprache) [...]. Mais je ne comprends PAS pourquoi, avec une si bonne formation et des formations continues coûteuses imposées par la Confédération, je fais partie d'une profession avec un standard salarial si bas. Et je ne comprends PAS pourquoi la Confédération exige des enseignants et des responsables de cours de si bonnes formations et que les cantons encouragent les écoles gratuites dans lesquelles des non-professionnels enseignent bénévolement. J'aurais suivi la FSEA et les formations continues qui m'intéressent même si *fide* n'avait pas été imposé, *fide* ne m'a malheureusement pas aidée personnellement, ni mon groupe professionnel. Ce serait bien si cela pouvait encore se réaliser pour le groupe¹³³. (*Idem.* 37 ; traduction personnelle)

¹³³ « Ich bin ausgebildete Primarlehrerin, mit Aus- und Weiterbildung in Fremdsprache und CAS DAZ [...]. Ich kann aber NICHT verstehen, weshalb ich mit einer so guten Ausbildung und mit vom Bund auferlegten,

Proposer plus de formations coûteuses n'est probablement pas la bonne solution pour professionnaliser ce métier, d'autant plus qu'on voit que les conditions de travail des formatrices restent très précaires. Pour améliorer leurs conditions de travail, il est nécessaire que le métier soit réellement reconnu. Et à la place de ces formations continues, les universités pourraient intégrer des modules spécifiques sur l'enseignement des langues dans le domaine de l'intégration, et surtout sur la littéracie.

Discussion

Les ressources mobilisées donnent des images très contradictoires du métier. Comme nous l'avons constaté, les ouvrages de référence, les centres de formation et même les formatrices elles-mêmes considèrent que le rôle des FALI ne se limite pas aux aspects didactiques, mais qu'elles doivent accomplir des tâches dans le domaine social ou psychologique. Elles sont à la fois des enseignantes de FLE, de littéracie, de mathématiques, de nouvelles technologies, mais aussi des assistantes sociales, des médiatrices socioculturelles, des animatrices, des thérapeutes, et elles remplissent également des tâches administratives.

Or, les qualifications exigées pour pratiquer ce métier varient énormément : certaines personnes enseignent sans aucun diplôme ou certificat, tandis que d'autres se voient obligées de suivre plusieurs formations (supérieures et/ou continues) pour l'exercer. De l'autre côté, leurs conditions de travail restent précaires : contrats à durée déterminée, faibles taux d'occupation, salaire horaire très bas, etc.

5.3. Raisons d'avoir choisi ce métier

L'analyse des annonces, des rapports et des ouvrages de référence dessine une image contrastée du métier de formatrice en FLE, et plus particulièrement en alphabétisation. Il s'agit d'un métier à la fois très exigeant et pourtant mal défini. L'image véhiculée par ces sources donne souvent l'impression qu'il s'agit d'une activité à caractère accessoire. Il convient à présent d'examiner comment cette représentation se traduit concrètement sur le terrain, en s'intéressant aux raisons qui ont conduit les formatrices à faire ce « choix ».

teuren Weiterbildungen zu einem Beruf mit so tiefem Lohnstandard gehöre. Und ich verstehe NICHT, warum der Bund von den Lehrpersonen und Kursleiterinnen so gute Ausbildungen verlangt und die Kantone Gratis-Schulen fördern, in denen ehrenamtliche Laien unterrichten. Ich hätte das SVEB und die für mich relevanten Weiterbildungen auch ohne fide-Auflagen besucht, fide hat leider weder mir persönlich noch meiner Berufsgruppe geholfen. Es wäre schön, wenn zweiteres noch werden würde. » (Singh 2020 : 37).

5.3.1. Un métier rarement choisi par vocation

Si l'on exclut le cas de prof. 1, qui se dit « née enseignante », devenir formatrice en alphabétisation n'était pas une vocation pour les participantes. Le hasard et des événements particuliers dans leur vie professionnelle et personnelle les ont amenées à prendre cette voie.

Les trois formatrices retraitées (bén. 4, bén. 5 et prof. 3) expliquent chacune à leur manière que, dans un premier temps, le souhait de trouver une activité professionnelle après avoir cessé leur carrière les a encouragées à travailler dans ce domaine. Même si bén. 4 avait une idée plus au moins précise de l'activité bénévole qu'elle voulait exercer¹³⁴, le hasard a voulu qu'elle devienne formatrice en alphabétisation. À la différence des deux autres formatrices, prof. 3 considère ce métier comme une suite logique de son parcours professionnel. En tant que sociologue, elle avait déjà abordé la question de la littéracie et ressentait le besoin de travailler « sur le terrain ». Bén. 5, qui pour des raisons familiales n'avait pas réussi à faire son travail de rêve, c'est-à-dire devenir artiste, avait choisi l'enseignement spécialisé comme métier de base ; à la retraite, elle est devenue formatrice en alphabétisation, parce qu'elle considérait que les compétences acquises durant son activité professionnelle pouvaient être particulièrement utiles dans ce domaine.

Pour la majorité des formatrices interviewées, le choix de ce métier ne relève pas d'une vocation initiale, mais plutôt d'un enchaînement de circonstances personnelles ou professionnelles.

5.3.2. Reconversion et réorientation : des trajectoires motivées par le contexte

Différentes raisons ont encouragé les formatrices à choisir ce métier. Prof. 2 explique que ce choix était un mélange entre hasard et décision consciente. À la base, elle avait un métier à responsabilité dans le domaine technique, ce qui n'était plus compatible avec sa charge familiale de mère de quatre enfants ; elle a donc dû mettre fin à sa carrière. Un jour, elle a reçu une publicité d'une association active dans le domaine de la littéracie qui cherchait des enseignantes bénévoles en alphabétisation. Cette annonce l'a interpellée,

¹³⁴ « et entre autres je voulais garder un contact transmission du savoir une activité bénévole, mais pas n'importe laquelle (0.5) je voulais pas me trouver à transporter quelqu'un je voulais pas une infrastructure que tu étais toute seule (.) .tsk je voulais je voulais une infrastructure que tu avais une équipe (0.5) et tu avais de l'appui également des cours également un certain dynamisme de continuité avec mon travail en fait (0.4) donc j'ai trouvé j'ai trouvé ces cours j'ai trouvé ça intéressant » (bén. 4).

et elle a décidé de reprendre le travail dans ce domaine, car il est plus flexible selon elle. Elle a donc commencé comme bénévole avant de devenir salariée.

Bén. 1 raconte qu'après s'être retrouvé au chômage, il a cherché des activités qui lui plaisaient et a d'abord tenté l'interprétariat. Le hasard a mis le responsable de l'association pour laquelle il travaille actuellement sur son chemin ; il a donc décidé de tenter sa chance dans l'enseignement, un secteur qui lui convient parfaitement. C'est presque la même histoire qui est arrivée à bén. 2, qui ne voulait plus travailler dans sa profession de base dans le domaine de la finance.

Arrivée en Suisse après avoir longtemps vécu à l'étranger, sans diplôme valable dans ce pays, bén. 3 décide de faire du bénévolat pour se réhabituer à travailler. Elle a trouvé deux annonces qui lui ont plu, une pour lire des livres aux enfants et l'autre pour enseigner le français à des adultes allophones. Elle a postulé pour les deux postes et les a obtenus tous les deux.

Prof. 5, même s'il considère que ce travail n'était pas une vocation pour lui, explique aimer vraiment l'enseignement et avoir fait plusieurs remplacements à l'école obligatoire, mais aussi dans le centre de formation où il travaille actuellement. Par hasard, il a entendu qu'une place s'y libérait et a saisi l'opportunité. Il considère également ce choix comme une suite logique de sa vie professionnelle :

« il y avait quand même une sensibilité par rapport aux langues (.) après avoir travaillé (0.8) dans le cadre de l'enseignement avec des adultes (0.9) une démarche sociale autour des langues c'est pas une immense surprise non plus enfin je suis pas devenu pâtissier voilà (0.6) ».

Pour plusieurs formatrices en activité, l'engagement en alphabétisation s'inscrit dans une dynamique de reconversion, facilitée par des opportunités inattendues ou des changements de trajectoire.

5.3.3. Des choix pragmatiques : souplesse, utilité sociale et conditions d'engagement

Pour les formatrices interviewées, en plus du hasard, garder le contact avec la société, que ce soit pour maintenir le rythme d'une vie professionnelle ou pour reprendre une activité, est une autre raison d'avoir choisi ce métier. Ce travail est une activité de substitution pour la plupart des participantes, soit parce qu'elles ne voulaient plus travailler dans le domaine de leurs études, soit parce qu'elles ne pouvaient plus exercer dans leur domaine de prédilection.

Les exigences professionnelles relativement souples de ce métier sont une autre raison qui a encouragé certaines participantes à le choisir ; en effet, on n'a pas forcément besoin

d'une qualification pour l'exercer, contrairement aux secteurs de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire qui, en Suisse, exigent au minimum un diplôme d'une haute école pédagogique. De plus, comme le remarque prof. 5, c'est une activité qui permet d'avoir un travail et de se former en même temps.

L'intérêt particulier pour l'objet d'enseignement, c'est-à-dire la littéracie, est une raison valable seulement pour trois formatrices (prof. 2, prof. 3, et prof. 4) ; aimer travailler avec les « migrants » en est une autre pour Bén. 2 et prof. 4.

Enfin, Bén. 2 adore cette adrénaline qu'il ressent à chaque fois avant d'entrer en classe, et prof. 3 parle de l'aspect financier « qui n'est pas anodin parce que moi ma retraite n'est pas suffisante donc il faut que (0.9) j'essaie (.) d'avoir un revenu encore (.) à côté (2.1) ».

La souplesse du métier, le contact humain et la possibilité de garder un rôle social sont des éléments déterminants dans le choix de devenir formatrice, bien plus que des considérations économiques ou vocationnelles.

5.3.4. Des tendances confirmées ou nuancées par les données du questionnaire

Dans le questionnaire, pour préciser les raisons qui les ont encouragées à choisir ce métier, les formatrices avaient la possibilité de sélectionner une ou plusieurs réponses parmi les treize proposées, ou encore d'ajouter leurs propres raisons. Aucune participante n'a choisi cette dernière possibilité ni les deux énoncés « *Pour me réhabituer à travailler* » et « *Je n'ai pas de diplômes valables en Suisse* ». La majorité d'entre elles (86 %) ont choisi entre deux et six réponses.

Les énoncés proposés se divisent en huit catégories : 1. *public cible : personnes issues de la migration*¹³⁵, 2. *objet d'enseignement : littéracie*, 3. *exigences professionnelles souples*¹³⁶, 4. *(ré)insertion sociale et professionnelle*¹³⁷, 5. *reconversion ou réorientation professionnelle*¹³⁸, 6. *hasard*, 7. *adrénaline* et 8. *aspects économiques*.

¹³⁵ Comme nous l'avons montré plus haut, régulièrement quand on parle du public cible des cours d'alphabétisation, on utilise le terme « migrant », pour voir si cette vision est partagée par les formatrices, dans le questionnaire, j'ai sélectionné l'énoncé d'une formatrice qui partage son plaisir de travailler avec les « migrants ». Il faut préciser que cela ne correspond pas à mes représentations.

¹³⁶ « On n'a pas besoin de faire la HEP », « Je peux avoir un job et me former en même temps », « Je n'ai pas de diplômes valables en Suisse ».

¹³⁷ « Pour avoir une activité après la retraite », « Pour me réhabituer à travailler » et « Pour garder le contact avec la société ».

¹³⁸ « Je n'ai pas pu faire mon job de rêve » et « Mon ancien travail ne m'intéresse plus ».

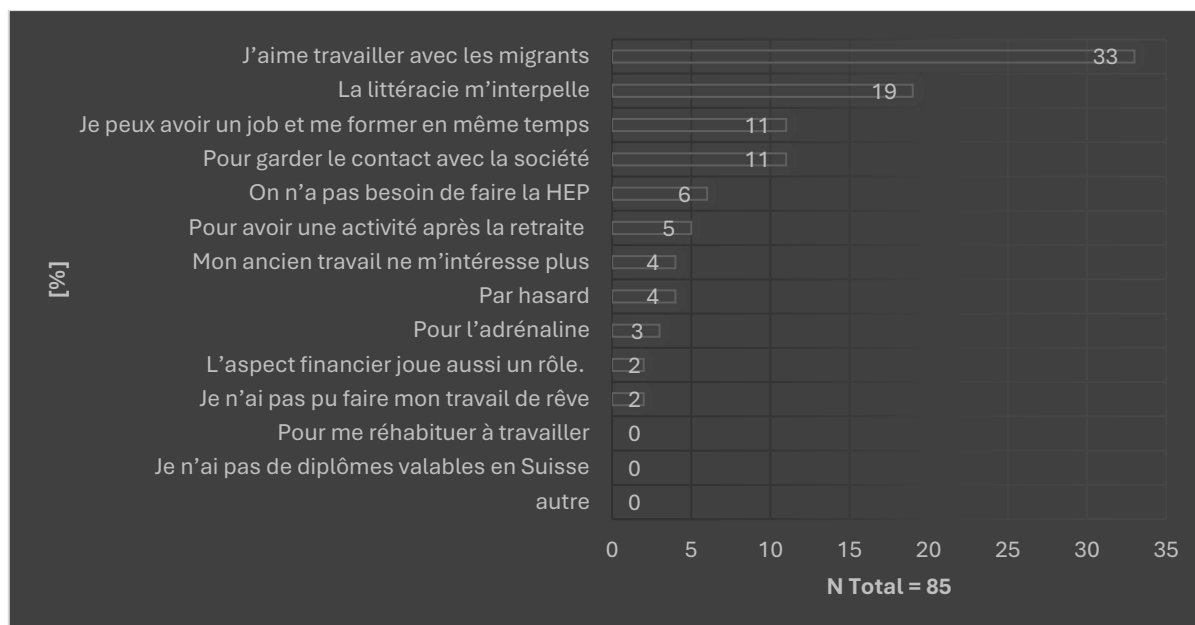


Figure 15 : Raisons de choisir le métier de formatrice en alphabétisation

Contrairement aux réponses données lors des entretiens, le hasard ne semble pas jouer un rôle majeur dans le choix de carrière des participantes. Les principales motivations citées sont le *public cible* et l'*objet d'enseignement*. Viennent ensuite la *possibilité de se former tout en travaillant*, le *désir de rester en contact avec la société*, l'*absence d'obligation de passer par une HEP*, et la *volonté de se préparer pour la retraite*. Quelques participantes ont choisi ce métier parce que *leur emploi précédent ne leur convenait plus*. L'*adrénaline* et la difficulté de trouver le *travail de leurs rêves* figurent également parmi leurs raisons. En revanche, l'*aspect financier* ne semble pas être une motivation importante.

Des tests de Spearman et du χ^2 ont été réalisés pour identifier les liens éventuels entre chaque énoncé et les trois variables – tranche d'âge, type d'engagement et niveau d'études. Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre le niveau de formation et les réponses aux différents énoncés.

En ce qui concerne l'âge, seul l'énoncé « *Je n'ai pas pu faire mon travail de rêve* » présente une relation statistiquement significative ($p \approx 0,28$; $p\text{-value} = 0,0046$). Il semble être davantage mentionné par les personnes en début ou en fin de carrière, ce qui peut traduire soit une frustration initiale, soit un renoncement tardif à un projet professionnel. Cette situation pourrait refléter des reconversions subies ou des aspirations différées, ce qui vient renforcer l'une des hypothèses de départ : le fait que ce métier est parfois envisagé comme une activité de substitution.

Trois énoncés présentent une relation statistiquement significative avec le type d'engagement déclaré par les répondantes. Le premier, « *Pour avoir une activité après la retraite* » ($\chi^2 = 16,3$; $p\text{-value} = 0,001$), est mentionné exclusivement par des bénévoles, en

particulier des personnes retraitées. Il révèle une volonté affirmée de rester active, de conserver un rôle social utile après la fin de la vie professionnelle.

Le second énoncé, « *Pour garder le contact avec la société* » ($\chi^2 \approx 15,7$; p-value = 0,0019), est également davantage cité par les bénévoles. Il renvoie à un besoin de lien social, de participation à une communauté ou à une dynamique collective. Ce motif, fréquemment évoqué lors des entretiens, apparaît comme un facteur déterminant de l'engagement non rémunéré, notamment chez les personnes en quête de reconnaissance ou d'interactions humaines hors du cadre professionnel.

Enfin, bien que moins fréquemment mentionné, l'énoncé « *Pour l'adrénaline* » présente lui aussi une différence significative ($\chi^2 \approx 4,7$; p-value = 0,0305) selon le type d'engagement. Cela pourrait refléter le désir de rompre avec la monotonie ou de se confronter à une expérience porteuse de sens, particulièrement dans un cadre bénévole.

Les résultats du questionnaire montrent que l'intérêt pour les apprenants, ainsi que pour la littéracie et la langue française, figure parmi les principales motivations des formatrices dans le choix de cette activité.

Discussion

Devenir formatrice en alphabétisation n'était pas un vrai choix pour la plupart des personnes interviewées ; dans l'ensemble, elles le présentent comme une activité accessoire ou de substitution, exactement comme on le constate à la lecture des annonces.

Les formatrices enquêtées, en plus des apprenants et de l'objet d'enseignement, ont principalement choisi cette activité en raison d'exigences professionnelles souples (particulièrement au niveau de la formation), par volonté de reconversion ou de réorientation professionnelle et de (ré)insertion sociale et professionnelle.

Même si les réponses ne correspondent pas entièrement à celles des entretiens, l'image véhiculée de la profession reste quasiment la même : un métier auxiliaire. Il est possible que cette impression soit influencée par les propositions de réponses. Enfin, le profil des participantes semble avoir peu d'influence sur leurs réponses.

5.4. Sources de satisfaction professionnelle : entre engagement pédagogique et reconnaissance des apprenants

L'exploration des aspects satisfaisants du métier de formatrice en alphabétisation s'appuie sur un double corpus, composé d'entretiens semi-directifs et de questionnaires.

Dans les entretiens, une question portait explicitement sur ce sujet ; néanmoins, deux participantes (bén. 2 et bén. 4) ont spontanément commencé par exprimer les frustrations liées à leur activité, avant d'évoquer ses dimensions gratifiantes. À l'inverse, les données issues des questionnaires font apparaître des tendances plus claires et systématiques quant aux sources de satisfaction liées à ce métier.

Les tableaux proposés aux répondantes regroupaient des énoncés classés par ordre de préférence, puis évalués à l'aide d'une échelle de Likert à cinq niveaux. Ces énoncés portaient sur différents registres de satisfaction, allant du plaisir d'enseigner à la reconnaissance des apprenants, en passant par le cadre institutionnel. La consigne de classement demandait aux participantes d'attribuer une note entre +2 et -2 à cinq affirmations, sans pouvoir répéter une note dans le même tableau. Toutefois, 19 formatrices n'ont pas respecté les instructions, ce qui a conduit à exclure leurs réponses de l'analyse statistique pour ces deux tableaux.

Les énoncés suivants constituent les deux tableaux :

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
J'ai envie de transmettre le savoir et de pousser les apprenant(e)s à faire des efforts et à faire des progrès.	53	21	10	16	0	
Ce qui fait plaisir, c'est que les apprenant(e)s reviennent, je pense qu'il y avait quelque chose dans le cours que j'ai fait, qu'elles et ils ont aimé.	26	32	16	10	16	
J'ai du plaisir à retrouver les apprenant(e)s, d'aller discuter avec elles et puis elles aussi.	21	21	27	27	4	
Le plus positif pour moi, c'est de transmettre du savoir parce que j'ai toujours aimé ça à travers mes enfants.	0	5	10	21	64	
Découvrir la culture des apprenant(e)s.	0	21	37	26	16	

Tableau 1 : Aspects satisfaisants du métier de formatrice en alphabétisation (I)

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
Ce qui me fait plaisir, c'est que j'ai des gens qui ont suivi des cours ailleurs et qu'ils me remercient, car ils disent qu'ils commencent à apprendre.	5	32	21	21	21	
Il y a des personnes qui ont été repérées comme des personnes difficiles, mais qui viennent aux cours et qui font des progrès.	5	27	21	42	5	
On a sauvé et récupéré les apprenant(e)s difficiles, on les a intéressés à quelque chose.	0	5	21	26	48	
Je me dis que je travaille bien, j'ai réussi. Elles et ils ont appris quelque chose avec moi.	48	15	21	5	11	
Les apprenant(e)s sont magnifiques.	42	21	16	5	16	

Tableau 2 : Aspects satisfaisants du métier de formatrice en alphabétisation (II)

Comme le montrent les résultats, aucun des énoncés proposés n'a suscité une réaction unanime de la part des formatrices. Les réponses révèlent une diversité de perceptions, reflétant la complexité et la pluralité des expériences professionnelles.

Au-delà de cette impression d'ensemble, les corrélations de Kendall permettent de dégager des regroupements sémantiques significatifs, révélant des associations récurrentes entre certains items. Trois énoncés manifestent une perception très positive

des apprenants et se trouvent fortement corrélés entre eux : « J'ai du plaisir à retrouver les apprenant(e)s », « Découvrir la culture des apprenant(e)s » et « Les apprenant(e)s sont magnifiques » (τ entre 0,86 et 0,88 ; $p < 10^{-25}$). Ces résultats suggèrent que le lien humain et interculturel constitue une source de satisfaction profonde pour de nombreuses formatrices.

Une autre dimension centrale réside dans la reconnaissance des apprenants. Les énoncés « Ce qui fait plaisir, c'est que les apprenant(e)s reviennent » et « Je me dis que je travaille bien, elles et ils ont appris quelque chose avec moi » sont fortement associés ($\tau = 0,86$; $p < 10^{-24}$), de même que l'énoncé « Ce qui me fait plaisir, c'est que j'ai des gens qui ont suivi des cours ailleurs et qu'ils me remercient » ($\tau = 0,90$; $p < 10^{-28}$). Ces résultats suggèrent que la reconnaissance – implicite ou explicite – joue un rôle structurant dans le sentiment d'accomplissement professionnel.

En revanche, certaines combinaisons d'énoncés révèlent des tensions internes ou des clivages. Par exemple, l'énoncé très consensuel « J'ai envie de transmettre le savoir et de pousser les apprenant(e)s à faire des efforts » est modérément corrélé ($\tau = 0,59$; $p < 10^{-11}$) à l'énoncé « Le plus positif pour moi, c'est de transmettre du savoir parce que j'ai toujours aimé ça à travers mes enfants », ce dernier étant fortement rejeté. Cette dissymétrie traduit une adhésion à la mission éducative, tout en marquant un rejet implicite de l'analogie entre apprenants adultes et enfants. Cet élément est d'autant plus intéressant qu'il contredit certaines déclarations des formatrices interviewées, que nous analyserons plus loin.

Dans l'ensemble, cinq grands registres de satisfaction professionnelle se dessinent dans les discours des formatrices : 1. relations avec les apprenants, 2. missions et responsabilités professionnelles, 3. engagement porteur de sens, 4. ambiance de travail, 5. intérêt personnel pour l'objet d'enseignement.

Les réponses recueillies via l'échelle de Likert confirment ces grandes tendances : les désaccords sont rares (moins de 15 % en moyenne), et l'adhésion est particulièrement forte sur les aspects liés à la mission éducative et à l'impact positif auprès des apprenants.

5.4.1. « Merci, professeur » : gratitude, réussites et échanges au cœur de la motivation des formatrices

Étant donné que les apprenants sont au centre des réflexions des formatrices, il n'est pas étonnant de voir qu'elles mentionnent au moins un aspect positif en lien avec eux.

Pour certaines formatrices, l'attitude ou le caractère des apprenants est le plus important : leur joie, leur optimisme, leur motivation, leur satisfaction.

« et puis eux aussi/ils sont super ils sont tous (1.5) motivés bien disposés positifs et assez contents d'être là finalement (2.03) » (bén. 1).

Un autre facteur important est la gratitude des apprenants et leur reconnaissance de leur travail. Cela peut se manifester sous différentes formes : remercier les formatrices et leur dire qu'ils comprennent mieux que dans les autres cours¹³⁹, continuer à suivre des cours chez elles, se souvenir d'elles après avoir fini leur formation, etc.

« satisfaisant/ bah la reconnaissance qu'ils ont à la fin ils me disent merci monsieur merci professeur ha:: (0.7) ah::: (2.2) des satisfaisants/ » (bén. 2).

« (0.4) alors ce qui est agréable et encourageant (0.6) c'est de voir l'enthousiasme des personnes c'est la reconnaissance souvent ils disent <((avec une voix enthousiaste)) ah ça c'est vraiment très bien que tu nous aies expliqué ça (.) oui tu prends vraiment le temps d'expliquer dans tous les sens quand je comprends rien> voilà c'est ce genre de feedback (0.7) » (prof. 3).

Dans les deux extraits, les formatrices utilisent un discours direct marqué par un changement de voix et d'intonation pour légitimer leur propos sur les feed-back positifs des apprenants. Elles changent de perspective, bén. 2 garde toujours « ils » comme sujet de ses phrases, mais quand il parle des apprenants, il utilise le discours direct pour se glisser dans leur peau. Le changement de perspective est plus marqué dans le second extrait : la formatrice commence sa phrase par « ils disent », puis change clairement d'intonation, adoptant une posture plus enjouée et enthousiaste, tandis que le sujet devient « je ». Elle raconte toute la partie positive du point de vue d'un apprenant, comme si elle cherchait à se distancer de ce compliment.

Certaines formatrices mettent l'accent sur les réussites des apprenants, soit dans l'apprentissage du français ou dans d'autres formations, soit dans leur vie professionnelle, souvent en soulignant leur rôle dans cette réalisation.

« des satisfactions/ ouais il y a certaines personnes (0.8) ah::: (0.7) qui ont été repérées comme des personnes difficiles mais (0.6) qui viennent au cours qui font des progrès °xxx° (1.3) pendant plusieurs mois (0.4) ouais. on les a un peu (1.7) ha::: (0.7) ouais on les a un peu sauvés et récupérés enfin ils se sont (.) on les a intéressés à quelque chose (0.7) .tsk (0.8) ouais ça c'est satisfaisant (0.4) ouais de voir des progrès » (bén. 2).

Dans cet extrait, sous prétexte de saluer le progrès des apprenants, ce formateur se félicite d'avoir réussi à enseigner à ces personnes. L'usage des pronoms dans ce passage est remarquable : bén. 2, tout comme prof. 4, a souvent l'habitude d'utiliser un « on » généralisant quand il parle de lui-même. Dans ce cas précis, il l'utilise pour ne pas paraître arrogant. L'utilisation de « ils se sont » dans une phrase inachevée vers la fin de cet extrait pourrait permettre de partager le succès avec des apprenants, on pourrait s'attendre à une phrase du genre « ils se sont intéressés à quelque chose », mais il

¹³⁹ « Ce qui me fait plaisir, c'est que j'ai des gens qui ont suivi des cours ailleurs et qu'ils me remercient, car ils disent qu'ils commencent à apprendre. C'est un très beau cadeau pour moi » (prof. 4).

s'autocorrige directement, pour mettre en avant son travail « on les a intéressés à quelque chose ».

La situation est exactement pareille pour prof. 2, selon laquelle le succès des apprenants et leur évolution est un élément satisfaisant, elle qui n'oublie pas de souligner son rôle au passage en employant « chez moi ».

« (.) alors hum:::: satisfaisant ben de voir les personnes se développer ha::: et puis après pouvoir continuer leur parcours après leur passage (.) chez moi (0.8) ha::: » (prof. 2).

La diversité culturelle et les échanges interculturels sont également des éléments qui font plaisir aux formatrices. Elles s'intéressent particulièrement aux échanges interculturels soit entre elles et les apprenants, soit entre les apprenants. Prof. 3 donne un exemple concret de ces échanges :

« il y a aussi des échanges intéressants entre (sic) dans la tension qu'il y a entre ce qu'ils ont dans leur pays et ce qu'ils ont ici par exemple dans mon pays il y a pas d'argent de poche (0.6) il y a pas d'argent de toute façon moi j'étais dans un petit village (0.4) il y avait pas d'argent (.) j'arrive ici (0.6) il y a de l'argent (.) et tous les copains de ma fille ils ont dix francs (0.5) par semaine (0.4) comment je fais moi/ (0.4) voilà comment est-ce qu'elle se marient ces deux cultures/ et comment est-ce qu'elle trouve ses propres valeurs à elle/ (.) alors ça dépend des personnes, mais des fois j'ai vu des personnes qui étaient vraiment dans cette problématique là et c'était vraiment intéressant toute la réflexion (0.5) de voir comment elles se construisent en tant que maman en suisse/ ((rire)) (1.2) » (prof. 3).

Cette formatrice décrit une scène d'échanges d'opinion entre les apprenants sur leurs difficultés communes dans leur pays d'accueil. En racontant cette anecdote, elle met en lumière leurs réflexions sur leur place en tant qu'adultes responsables dans un autre pays, avec une culture différente, ainsi que sur les valeurs qui les définissent, la manière de les préserver, de les adapter et de les transmettre.

Dans le questionnaire, quatre énoncés à classer selon l'échelle de Likert évoquaient les apprenants comme source de satisfaction pour les formatrices, pour différentes raisons, notamment leur reconnaissance et leurs progrès.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
De voir les anciens apprenant(e)s réussir leur vie (trouver un travail, continuer d'apprendre le français, etc.).	68	24	8	0	0	68 = N [%]
De voir les anciens apprenant(e)s dans la rue qui se souviennent de nous et qui nous saluent.	60	32	5	3	0	
C'est des gens qui viennent de partout, j'ai appris des mots de leur langue.	33	47	14	6	0	
Satisfaisant, c'est toujours les participant(e)s, eux c'est une source de joie. Elles et ils savent	40	43	11	3	3	

toujours apprécier n'importe quel effort qu'on fournit.						
---	--	--	--	--	--	--

Tableau 3 : Relations avec les apprenants comme éléments satisfaisants de leur métier

Comme nous pouvons le constater, l'ensemble des énoncés a été majoritairement accepté par les enquêtées. Le test de cohérence interne appliqué aux quatre énoncés révèle un excellent niveau de fiabilité (α de Cronbach = 0,90), indiquant qu'ils mesurent vraisemblablement une même dimension latente. Il est donc pertinent de regrouper ces items en une variable moyenne fusionnée (merged variable).

Cette variable a ensuite été utilisée comme variable dépendante dans un modèle de régression linéaire multiple, intégrant quatre variables explicatives : la tranche d'âge, le type d'engagement, le domaine d'étude et l'expérience en alphabétisation. Le modèle présente un coefficient constant significatif ($\beta = 3,95$; $p < 0,001$), traduisant un niveau de satisfaction élevé pour le profil de référence.

Toutefois, aucune des variables introduites n'atteint le seuil de significativité conventionnel de 5 %, bien que certaines tendances se dessinent :

- Une expérience en alphabétisation inférieure à un an est associée à une baisse de satisfaction ($\beta = -0,56$; $p = 0,097$), proche du seuil de significativité, ce qui pourrait refléter un manque de recul en début de parcours.
- Le domaine d'étude « sciences du langage » présente un effet positif ($\beta = 0,49$; $p = 0,47$), sans atteindre toutefois la significativité statistique.

Ni la tranche d'âge ni le type d'engagement ne montrent d'effet significatif sur le niveau de satisfaction exprimé.

En résumé, les résultats du modèle de régression indiquent que la satisfaction professionnelle des formatrices en lien avec les apprenants est globalement élevée, et qu'elle ne varie pas de manière significative en fonction des caractéristiques individuelles prises en compte dans cette analyse.

Les formatrices, tant lors des entretiens qu'à travers les questionnaires, sont unanimes sur un point : la reconnaissance des apprenants constitue une source majeure de satisfaction professionnelle. Elles évoquent également, de manière récurrente, la réussite de ces derniers comme un élément gratifiant de leur engagement. En revanche, la richesse culturelle de leur public cible, bien que soulignée par certaines, ne fait pas consensus parmi l'ensemble des participantes.

5.4.2. « Le plus positif pour moi, c'est transmettre » : la dimension centrale du métier selon les formatrices

Selon certaines formatrices, les facteurs satisfaisants de leur métier sont en étroite relation avec les tâches effectuées en tant que formatrices d'adultes de manière générale : *transmettre le savoir, expliquer, partager, encourager les apprenants à dépasser leurs limites ou encore donner de la confiance aux apprenants.*

« (0.8) .tsk (1.1) alors l'élément (0.4) le plus positif pour moi (.) .tsk c'est transmettre (1.4) du savoir parce que j'aime bien ça ((rire)) j'ai toujours aimé ça même à travers mes enfants ((rire)) j'aime beaucoup apprendre donc j'ai envie que ces femmes arrivent à lire et écrire (0.8) correctement il faut être relatif ha (0.5) mais qu'elles arrivent à se débrouiller en français (0.4) qu'elles aient du plaisir à vivre dans ce pays alors transmettre (0.5) la lecture qu'elles soient plus (0.5) perdues avec cette langue finalement ça c'est vraiment (0.4) quelque chose que j'ai envie transmettre le savoir et les tirer à faire des efforts et à faire des progrès (0.7) » (bén. 4).

Dans cet extrait, nous constatons que bén. 4 fait le parallèle entre la transmission du savoir à ses enfants en tant que mère et celle aux apprenants adultes en tant que formatrice. Les formatrices procèdent ainsi à plusieurs reprises durant les entretiens et ce genre d'attitude est répandu chez les personnes interviewées (voir chapitre 6).

En plus de la transmission de ses connaissances, bén. 1, qui opte pour une approche d'enseignement ludique, aime la mise en scène et les aspects théâtraux.

« (2.03) uh:: donc le contact le fait de transmettre de pouvoir expliquer ça ça c'est quelque chose que j'aime bien de transmettre quelque chose d'expliquer présenter (1.1) raconter des histoires et (1.0) faire un peu de théâtre un peu de spectacle euh::: ça c'est les aspects positifs euh:: (0.7) » (bén. 1).

Les formatrices mentionnent explicitement ou implicitement le partage comme une des raisons d'aimer ce métier. Pour bén. 5, qui travaille dans un milieu associatif, le partage va dans le sens de la générosité, attitude qu'elle met en avant chez les bénévoles :

« donc moi j'ai du plaisir à donner tout ce que j'ai reçu dans ma (0.3) très longue vie ((rire)) (0.4) donc je suis à ma place là (0.6) et je pense c'est le cas de beaucoup de (0.6) de femmes qui travaillent à XXX [nom du centre de formation] quoi (0.6) c'est beaucoup d'enseignantes à la retraite aussi qui (0.8) qui ont encore quelques heures à donner et puis qui (0.6) vont (2.3) » (bén. 5).

Cette notion a une autre définition pour bén. 3 qui a beaucoup voyagé et qui a remarqué la bienveillance des habitants de différents pays envers elle.

« parce que j'ai vécu vingt ans moi-même dans des pays où je parlais pas forcément la langue (0.9) [...] j'ai tellement vu des gens contents (.) en face (0.4) de moi (.) dans ces pays-là (0.4) parce que on arrivait à communiquer [...] que je me dis c'est ça qu'il faut faire avec les gens qui viennent ici aussi [...] j'ai beaucoup apprécié que les gens m'aident en voyant que je faisais

des efforts (0.6) et pourtant qu'il était bien RIDICULE ha .h (0.6) mais que je faisais quand même des efforts (0.5) et donc j'avais un retour de ces gens-là (0.5) » (bén. 3).

Enfin, selon prof. 5, chaque cours est différent et il n'arrive que rarement d'avoir des séances qui se ressemblent, ce qui rend son travail varié et intéressant. Concevoir ses propres cours est un autre aspect satisfaisant mis en avant par ce formateur.

Dans le questionnaire, trois énoncés évalués sur l'échelle de Likert faisaient référence à la diversité des séances, à l'intérêt porté à la préparation des supports de cours, ainsi qu'à la dimension théâtrale de l'enseignement.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	88 = N [%]
Chaque cours est différent.	57	38	5	0	0	
Créer son propre cours.	62	30	5	3	0	
Raconter des histoires et faire un peu de théâtre, un peu de spectacles, ce sont des aspects positifs.	51	33	11	5	0	

Tableau 4 : Missions des formatrices comme éléments satisfaisants du métier

Ce tableau présente également des réponses (très) majoritairement positives à chacun des énoncés. Afin d'approfondir l'analyse, nous procéderons de la même manière que pour le tableau précédent, en vérifiant la cohérence interne des items avant de construire un éventuel modèle de régression linéaire multiple.

L'analyse de cohérence interne des trois énoncés considérés révèle un coefficient alpha de Cronbach très faible ($\alpha = 0,11$), indiquant une absence d'homogénéité entre les items. Ces résultats ne permettent pas de regrouper les énoncés en une variable moyenne ni de poursuivre l'analyse par régression linéaire multiple.

En conséquence, les relations entre chaque énoncé et les quatre variables explicatives (tranche d'âge, type d'engagement, domaine d'étude et expérience en alphabétisation) ont été explorées à l'aide du test de Spearman ou du test du χ^2 , selon le type de variables. Deux relations statistiquement significatives émergent de cette analyse :

- Une corrélation modérée et positive entre la tranche d'âge et l'appréciation de la diversité des séances ($p = 0,39$; $p\text{-value} \approx 0,0004$), suggérant que les formatrices plus âgées valorisent davantage la variété des cours.
- Une corrélation modérée et négative entre l'expérience en alphabétisation et l'intérêt pour les activités théâtrales ($p = -0,29$; $p\text{-value} = 0,009$), indiquant une moindre appétence pour ce type d'activités chez les formatrices les plus expérimentées.

En résumé, deux relations significatives apparaissent : les formatrices plus âgées valorisent davantage la diversité des séances, tandis que les plus expérimentées montrent moins d'intérêt pour les activités théâtrales.

La transmission du savoir est unanimement perçue comme un aspect satisfaisant du métier. Toutefois, une différence apparaît entre les données issues des entretiens et celles des questionnaires : alors que certaines formatrices interviewées établissent un parallèle entre le rôle de formatrice et celui de mère ou d'éducatrice auprès d'enfants, cette analogie est globalement rejetée par les répondantes au questionnaire. La majorité des participantes expriment leur satisfaction à créer leurs propres cours, et apprécient particulièrement que chaque séance soit différente.

5.4.3. « C'est quand même un job qui a vraiment du sens »

Selon la majorité des participantes, leur métier est à la fois riche, gratifiant et enrichissant. Par exemple, prof. 5 le considère comme un métier humaniste.

« (1.8) hum:::: (2.3) ben après enfin voilà c'est quand même un job (0.7) qui a vraiment (.) du sens °pour moi c'est ce qui est important° ouais (0.6) tout le monde essaie de trouver un sens dans ce qu'il fait mais (0.8) hum:: avec une sensibilité (.) sociale °enfin ouais° (0.6) on va dire humaniste ha::: (1.2) on aide des gens à::: (0.8) à vivre mieux quand même dans un endroit et puis c'est (0.8) c'est quand même assez noble enfin assez (0.4) c'est forcément gratifiant c'est là qu'on se dit qu'on participe à::: à un projet qui est::: (0.6) qui est satisfaisant qui est valorisant (0.8) » (prof. 5).

La plupart des formatrices aiment ce métier parce qu'il leur permet d'apprendre de nouvelles choses, de se poser des questions ou encore de se remettre en question. Par exemple, bén. 2 explique qu'au début, il croyait que suivre un manuel était suffisant pour être un « bon formateur », car cela rassure les apprenants et les encadre, mais qu'en pratiquant le métier il a changé d'avis :

« après je me suis rendu compte que ça suffisait pas (0.7) il fallait varier (1.1) ha::: (1.5) il fallait un peu (1.3) un cheminement atteindre pour eux atteindre les objectifs voilà (2.4) mais (0.7) ouais non mais je me remets toujours en question parce que je ne suis jamais sûr de (0.7) ah::: (1.7) de chui jamais sûr de de de d'en faire assez quoi (0.8) de faire ah::: (2.7) d'avoir le le le cours qui correspond à leur demande (0.8) ah:: (1.2) ce qui fait plaisir c'est qu'ils reviennent (0.5) je pense qu'il y avait quelque chose dans ce que je fais qu'ils aiment (1.0) mais aïe::: globalement c'est pas ça qu'il faut (0.8) alors plutôt que faire toujours la même chose j'essaie de varier les vidéos les jeux je reprends là le:: (2.8) » (bén. 2).

Plus tôt, bén. 2 avait mentionné que ce métier lui avait appris à être plus sûr de lui, et comme nous le voyons dans cet extrait, il avoue qu'il ne l'est jamais. Ces deux phrases en apparence paradoxales montrent l'évolution et la réflexion chez ce formateur entre le début de sa carrière et le moment de l'entretien.

Pour vérifier si les formatrices considèrent leur métier comme valorisant, deux énoncés leur ont été proposés dans le questionnaire :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	68 = N [%]
Quand tu as des personnes à qui tu arrives à donner des outils puis elles commencent à déchiffrer, c'est hypergratifiant.	65	27	8	0	0	
C'est extrêmement gratifiant, on a l'impression d'être utile envers les gens.	67	25	5	3	0	

Tableau 5 : Relations avec les apprenants comme éléments satisfaisants de leur métier

Dans ce tableau, nous constatons des réactions presque unanimes de la part des formatrices : personne, ou presque, n'a exprimé de désaccord avec ces énoncés.

L'alpha de Cronbach de ces énoncés s'élève à 0,71, ce qui est juste le seuil acceptable pour faire la merged variable. Toutefois, aucune des variables ne présente d'effet statistiquement significatif, bien qu'une tendance positive se dessine pour la tranche d'âge, proche du seuil de significativité.

De manière générale, le métier de formatrice en alphabétisation est perçu comme porteur de sens et enrichissant. Cette satisfaction peut s'exprimer aussi bien à travers la transmission de savoirs concrets permettant l'accès à la lecture, qu'à travers les apprentissages personnels des formatrices pour mieux enseigner.

5.4.4. Cadre et ambiance de travail

Plusieurs formatrices ont mentionné au moins un élément lié au cadre et à l'ambiance de leur travail qui leur donne envie d'exercer leur métier. Les aspects souvent abordés sont les bons contacts avec leurs responsables hiérarchiques, leurs collègues et les apprenants. Par exemple, prof. 5 déclare que la bonne ambiance de travail lui donne l'impression d'être en famille. Il ne voudrait en aucun cas changer de lieu de travail, particulièrement parce qu'il a eu de mauvaises expériences durant quelques heures de remplacement effectuées au sein d'un autre centre de formation. Et prof. 1 se sent vraiment à sa place grâce aux bonnes relations qu'elle entretient avec ses collègues et ses supérieurs.

Bén. 5, qui a plusieurs années d'expérience en tant qu'enseignante spécialisée dans les établissements publics, salue particulièrement le professionnalisme dans son actuelle institution.

« ouais c'est (.) c'est:::: (0.5) c'est bien parce que c'est pas ... (0.3) on fait pas de la charité quoi on donne vraiment des cours (.) parce que au XXX [Nom du centre de formation] c'est une structure mais du professionnalisme (.) j'ai (0.7) j'ai dit mais génial quoi (0.5) et ça fonctionne

même mieux dans beaucoup d'écoles très machin où j'ai été enseigner (0.7) là c'est vraiment très très bien quoi (2.1) » (bén. 5).

Un autre facteur de satisfaction est la liberté ; ainsi, prof. 5 explique que dans son institut, seuls les objectifs ont été fixés, mais que les formatrices sont extrêmement libres dans leur manière d'enseigner ou dans le choix des moyens d'enseignement. Un avis partagé par bén. 2.

Au-delà des relations humaines et de la mission pédagogique, les formatrices interrogées mentionnent également le cadre de travail comme un élément influant sur la satisfaction professionnelle. Trois énoncés issus du questionnaire portaient spécifiquement sur cette dimension :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	68 = N [%]
On rit beaucoup, moi j'adore que les gens se marrent.	45	36	16	3	0	
Dans notre travail, on a beaucoup de liberté.	54	33	5	5	3	
L'établissement dans lequel je travaille est très bien organisé, tout fonctionne très bien.	38	32	19	8	3	

Tableau 6 : Cadre et ambiance de travail comme aspects satisfaisants de leur métier

L'*ambiance agréable et légère* dans leurs classes fait plaisir à la majorité des formatrices dans cette enquête. Un *cadre de travail libre* est également considéré comme un aspect satisfaisant pour la majorité des participantes.

L'alpha de Cronbach obtenu (0,75) indique une bonne cohérence interne, permettant la création d'une variable moyenne pour mesurer la satisfaction professionnelle. L'analyse de régression montre que le type d'engagement a l'effet le plus marqué : les formatrices bénévoles déclarent une satisfaction inférieure de 0,34 point ($\beta = -0,338$; $p = 0,0075$) par rapport aux salariées ou à celles exerçant sous double statut. Ce résultat souligne un possible décalage entre l'investissement personnel des bénévoles et le manque de reconnaissance ou de soutien institutionnel.

L'âge a également un effet positif ($\beta = 0,109$; $p = 0,018$), suggérant que les formatrices plus âgées sont globalement plus satisfaites, peut-être en raison d'une plus grande expérience ou d'une motivation plus stable.

En revanche, ni l'expérience en alphabétisation, ni le domaine d'études, ni le type d'institution ne montrent d'impact significatif sur la satisfaction.

En résumé, la satisfaction des formatrices dépend avant tout du type d'engagement et de l'âge, bien plus que de l'expérience ou des diplômes.

Ces résultats montrent que le cadre de travail – qu’il soit matériel, relationnel ou organisationnel – constitue un élément de satisfaction pour une majorité de formatrices. Toutefois, la manière dont il est perçu varie en fonction du statut d’engagement et de l’âge.

5.4.5. Intérêt pour l’objet d’enseignement

Seul prof. 5 cite le moment « magique » où les apprenants commencent à lire et à comprendre les bases du code écrit comme l’élément le plus satisfaisant dans son métier.

« c’est vraiment là::: (0.6) y a::: (0.8) y a moment assez clé vraiment où les les les (2.4) l’apprenant commence à pouvoir mettre tout ce SENS sur (0.6) quelque chose qui avant était juste des espèces de gribouillis .h et ça c’est assez magique c’est comme l’apprentissage de la lecture pour les enfants je dis mais c’est::: .h voilà on donne (1.1) après ils progressent là on leur donne un nouvel outil et puis c’est vraiment:: c’est vraiment précieux je crois (1.0) .h hum::: pour eux (0.7) » (prof. 5).

Comme nous pouvons le voir, il compare également l’entrée en lecture chez les adultes avec celle des enfants.

Enfin, son intérêt pour les langues rend également ce métier intéressant pour Bén. 1.

« la langue aussi la langue c’est quelque chose que j’aime bien aussi (1.2) les langues en général donc voilà la pensée qui est derrière [avec l’accent italien] les mots (0.5) et voilà l’étymologie tous ces aspects-là (1.2) hein::: (1.2) » (Bén. 1).

Bien que seul un nombre restreint de formatrices interviewées aient mentionné l’objet d’enseignement – à savoir la littéracie et la langue – comme source de satisfaction, j’ai souhaité vérifier si cet aspect était également valorisé par d’autres formatrices. C’est pourquoi deux énoncés du questionnaire ont été consacrés spécifiquement à ces dimensions.

	Tout à fait d’accord	D’accord	Neutre	Pas d’accord	Pas du tout d’accord	
Le moment-clé où les apprenant(e)s commencent à pouvoir mettre tout ce sens sur quelque chose qui avant était juste des espèces de gribouillis.	49	35	13	3	0	68 = N [%]
La langue aussi, la langue c’est quelque chose que j’aime bien. Les langues en général donc la pensée derrière des mots et l’étymologie ; tous ces aspects-là.	62	22	5	8	3	

Tableau 7 : Objet d’enseignement comme aspect satisfaisant du métier

La majorité des formatrices adhèrent aux deux énoncés. Toutefois, le faible score de l'alpha de Cronbach (0,26) indique une cohérence interne limitée, suggérant que ces deux items renvoient à des dimensions distinctes. L'analyse a donc été poursuivie à l'aide des tests de Spearman et du χ^2 afin d'examiner les liens entre ces énoncés et les caractéristiques personnelles des formatrices.

Le premier item (« sentiment d'impact sur les apprenants ») présente une corrélation modérée avec la tranche d'âge ($p = 0,48$; $p\text{-value} < 0,00001$), suggérant que les formatrices plus âgées y accordent davantage d'importance. Des liens plus faibles sont également observés avec l'expérience en alphabétisation ($p = 0,21$; $p\text{-value} \approx 0,06$) ce qui pourrait indiquer que l'accumulation d'expérience favorise le sentiment d'utilité et de gratification dans l'enseignement.

Quant à l'intérêt pour la langue et l'étymologie, il est également positivement corrélé à l'âge ($p = 0,27$; $p = 0,015$), traduisant une sensibilité accrue aux aspects linguistiques chez les formatrices plus expérimentées.

Même si les formatrices interviewées mentionnent rarement l'objet d'enseignement comme un aspect satisfaisant de leur métier de manière générale, cette tendance semble encore plus marquée chez les répondantes au questionnaire.

Discussion

Les entretiens menés auprès des formatrices révèlent une appréciation marquée pour l'enthousiasme, la motivation et la reconnaissance exprimés par les apprenants. Pour la grande majorité d'entre elles, la transmission du savoir, l'accompagnement pédagogique ainsi que les apprentissages personnels qu'elles retirent de leur pratique figurent parmi les aspects les plus gratifiants de leur engagement. Cette tendance se confirme dans les réponses au questionnaire.

La transmission du savoir est unanimement perçue comme un pilier satisfaisant de l'activité. Toutefois, une divergence apparaît dans la manière de l'interpréter : tandis que certaines formatrices interviewées comparent volontiers leur rôle à celui qu'elles occupent dans leur sphère familiale (en particulier auprès des enfants), les répondantes au questionnaire rejettent massivement cette analogie, marquant ainsi une volonté claire de distinguer l'enseignement aux adultes du cadre éducatif infantile.

Dans l'ensemble, les représentations positives du métier de formatrice sont largement partagées. Elles recouvrent une diversité d'aspects : le plaisir de concevoir ses cours, la variété des séances, la réussite et la reconnaissance des apprenants, ou encore la richesse humaine et intellectuelle de l'activité.

5.5. Aspects frustrants

Si les formatrices en alphabétisation expriment un attachement profond à leur activité et valorisent de nombreux aspects de leur métier, elles ne passent pas sous silence les difficultés qui jalonnent leur pratique quotidienne. Une question explicite sur les aspects frustrants leur a été posée lors des entretiens ; toutefois, ce sont souvent les récits d'expériences concrètes ou des remarques formulées de manière implicite au fil des échanges qui ont permis de faire émerger ces tensions.

Certaines, comme bén. 1, affirment ne pas ressentir de frustration particulière dans l'immédiat. Pourtant, l'ensemble des formatrices interviewées finissent, à un moment ou à un autre, par évoquer des situations génératrices de malaise, d'incompréhension ou de remise en question dans leur engagement professionnel.

Ces sources de frustration ont été regroupées en quatre grandes catégories : 1. les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de l'enseignement, 2. les doutes liés au sens du travail dans le décalage avec la réalité des apprenants, 3. les défis posés directement par les apprenants et 4. les contraintes liées au cadre institutionnel et aux conditions de travail.

Dans le questionnaire, cette thématique a été abordée selon la même méthode que pour les aspects satisfaisants : les participantes ont été invitées à classer cinq énoncés selon leur degré d'accord, à l'aide d'une échelle de Likert, et à les ordonner selon leur importance perçue.

Le premier tableau se concentre principalement sur les obstacles concrets rencontrés en situation d'enseignement, tandis que le second explore davantage le rapport subjectif à la profession, ainsi que les limites ressenties dans la relation pédagogique :

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
1. Quelquefois, on a de la peine à expliquer aux apprenant(e)s des choses qui nous semblent évidentes.	38	43	9	10	0	
2. Quelquefois, on aimerait que les apprenant(e)s progressent plus vite, mais elles et ils n'ont pas forcément des capacités ou la possibilité peut-être de travailler de leur côté.	38	9	29	5	19	
3. Mon manque de compétences, je le remarque toujours surtout quand je me retrouve dans une classe des personnes très peu scolarisées.	9	10	29	19	33	
4. Ce qui est frustrant, c'est d'avoir des personnes qui ne sont pas très intéressées par le cours.	10	19	14	33	24	
5. Quelquefois quand ça ne passe pas.	5	19	19	33	24	

Tableau 8 : Aspects frustrants du métier de formatrice en alphabétisation (I)

Et le deuxième tableau est composé des énoncés suivants :

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
1. Je n'ai pas d'outils à part mes outils d'être humain auxquels je peux faire appel en tant que professionnel(le).	13	13	9	35	30	

2. C'est de ne pas arriver à un minimum d'objectifs que je me suis donnés.	17	35	22	22	4
3. D'être face à mes limites et me dire que je ne peux pas aller plus loin avec cette personne.	35	22	22	8	13
4. Si je n'arrive pas à motiver des personnes, ça c'est frustrant.	35	22	22	8	13
5. Les apprenant(e)s qui ne sont pas assez attentifs(-ives).	0	8	25	27	40

Tableau 9 : Aspects frustrants du métier de formatrice en alphabétisation (II)

Comme on peut le constater, les formatrices ne réagissent pas de la même manière aux différents énoncés. Parmi les énoncés les plus largement partagés figure la remarque suivante : « *Quelquefois, on a de la peine à expliquer aux apprenant·e·s des choses qui nous semblent évidentes* ». Avec 81 % d'adhésion, cet item exprime un décalage perçu entre les logiques pédagogiques des formatrices et celles des apprenants. Ce constat est renforcé par une corrélation très forte ($\tau = 0,89$; $p < 10^{-26}$) entre deux autres énoncés :

- « *Mon manque de compétences, je le remarque toujours, surtout quand je me retrouve dans une classe de personnes très peu scolarisées* ».
- « *Je n'ai pas d'outils à part mes outils d'être humain auxquels je peux faire appel* ».

Cette forte association révèle une frustration liée à l'impression de ne pas être suffisamment outillée, en particulier face à des publics très fragilisés sur le plan scolaire. Toutefois, les données recueillies montrent que la participation à une formation en alphabétisation a un impact significatif sur le sentiment de compétence. 86 % des formatrices ayant suivi une formation en alphabétisation déclarent ne pas ressentir de manque d'outils professionnels. Et 60 % d'entre elles rejettent l'idée d'un manque de compétence face aux publics peu ou pas scolarisés.

Un autre ensemble de frustrations gravite autour de la motivation perçue des apprenants. Trois énoncés sont ici particulièrement significatifs :

- « *On aimerait que les apprenant·e·s progressent plus vite* »,
- « *Les apprenant·e·s ne sont pas assez attentifs·ives* ».
- « *Ce qui est frustrant, c'est d'avoir des personnes qui ne sont pas très intéressées par le cours* »,

Les corrélations très fortes entre ces trois items (τ entre 0,82 et 0,90) montrent qu'ils constituent un noyau cohérent dans les représentations partagées. Autrement dit, les formatrices qui perçoivent une lenteur dans les progrès sont souvent aussi celles qui déplorent un manque d'attention ou de motivation.

À présent, nous détaillerons les avis exprimés sur ce sujet, à partir des entretiens et des tableaux évalués selon l'échelle de Likert. Contrairement aux tableaux précédents, qui proposaient un classement comparatif des différents énoncés, ceux-ci permettent d'analyser l'évaluation de chaque énoncé de manière individuelle, afin de mieux comprendre la perception des formatrices pour chacun d'entre eux. Les éléments seront présentés en suivant la classification introduite en début de section.

5.5.1. Obstacles à l'enseignement : entre compétences et facteurs externes

La majorité des formatrices interrogées parlent des difficultés de l'enseignement, particulièrement de la transmission du savoir. Cependant, les causes de ces difficultés ne sont pas les mêmes suivant les personnes concernées. Si quelques-unes accusent leur manque de compétences, d'autres mettent la faute sur des éléments externes, et particulièrement sur les apprenants. Seul bén. 1 mentionne cet aspect sans vraiment en développer la cause.

« c'est oui quand quand ça passe pas (1.8) des fois ouais (3.7) mais bon je comprends que aïe::: (1.2) » (bén.1).

Comme nous pouvons le voir, il choisit une formulation neutre qui n'accuse personne. En laissant ouverte la fin de sa phrase, il permet d'imaginer plusieurs possibilités : le problème vient de lui-même, des apprenants ou encore de l'objet d'enseignement.

Parfois, les formatrices sont frustrées en raison de leurs limites professionnelles et de leur manque de compétences. Elles sont constamment dans le doute et se demandent si leurs cours sont assez enrichissants pour les apprenants. Par exemple, prof. 1, qui possède un diplôme de la HEP, souligne qu'elle manque d'outils concrets pour enseigner à un public faiblement scolarisé.

« bah mon manque de compétences (1.6) .h je l'ai je le remarque toujours (0.4) quand je me retrouve dans une classe de personnes très peu scolarisées (1.4) [...] .h mais je constate que c'est pas assez enrichissant pour les participants (1.7) alors ça c'est ce que je vis le plus négatif c'est mon manque de compétences (1.2) oui c'est ça j'ai pas d'outils en .h (.) moi à part des mes outils d'être humain (0.5) qui auxquels je peux faire appel mais en tant que professionnelle (0.6) je (1.2) j'y vais à tâtons et ça c'est frustrant » (prof. 1).

Prof. 4 mentionne également les difficultés parfois rencontrées pour expliquer des sujets lui paraissant évidents :

« et puis ce qui est frustrant des fois c'est qu'on a de la peine à leur expliquer des choses qui nous semblent pour nous évidentes et c'est pas évident à arriver à forcément à (1.0) et des fois on aimerait qu'ils progressent plus ma foi ils ont pas forcément des capacités ou le::: (0.9) ou la possibilité peut-être de travailler de leur côté ou ils ont pas forcément ... ils ont diverses difficultés ce qui fait que ben voilà ils font ce qu'ils peuvent et puis voilà c'est plus ou moins fluctuant on va dire ça ça peut être frustrant pour le formateur la formatrice on va dire comme dans tous les cours voilà de langues ((rire)) (3.8) » (prof. 4).

Dans un premier temps, la formatrice utilise le pronom « on » pour partager avec les autres formatrices ses difficultés à transmettre un sujet aux apprenants et son envie de voir leurs progrès. Quand elle explique la cause, le pronom « ils » remplace le pronom « on », pour montrer que le problème vient des apprenants. Pour conclure, elle revient au point de départ, mais cette fois elle nomme explicitement « le formateur la formatrice ».

On retrouve plus ou moins le même schéma narratif dans l'extrait de prof. 3 :

« et puis dans les frustrations ha::: (1.1) bah des fois ça marche pas on a beau essayer ceci cela on voit que ça avance pas vraiment (0.8) .tsk ah::: (1.3) des fois ils (0.6) ils sont pas ... (0.4) ouais c'est assez frustrant ils sont pas attentifs ou bien on commence quelque chose et ils reviennent la fois d'après sans le document alors .tsk on continue avec quoi/ voilà hum::: (1.2) moi je les encourage à vraiment travailler entre eux » (prof. 3).

Elle commence par une phrase impersonnelle en guise d'introduction, puis explique la situation plus en détail en utilisant le pronom collectif « on » ; ensuite, elle revient sur une phrase impersonnelle, et explique la raison en employant le pronom « ils ». Enfin, pour parler d'encouragement et donner des conseils, elle utilise le pronom « je » avec un pronom tonique pour mettre davantage l'accent sur le sujet de cette dernière phrase.

Dans les deux derniers extraits, les formatrices tentent d'expliquer et de justifier ce qu'elles considèrent comme un manque d'investissement de la part des apprenants. Ces deux extraits donnent l'impression que les deux formatrices sont dans un dialogue avec elles-mêmes ; d'un côté elles sont agacées de cette situation, et de l'autre côté, elles veulent se montrer compréhensives.

Prof. 2 est frustrée quand elle ne peut pas aider les apprenants à aller plus loin, les motiver et leur apprendre quelque chose :

« et:: autrement dans les frustrations ah::: ben ça m'est arrivé ah une ou deux fois de ne pas réussir à aider quelqu'un ben quelqu'un qui a trop de difficultés ha::: soit psychologiques soit effectivement liées ah: je ne sais pas à la dyslexie ou des problèmes comme ça et d'être face à mes limites et me dire ah je peux pas aller plus loin avec cette personne et voilà ouais ça c'est ça c'est frustrant » (prof. 2).

Selon elle, le problème vient de la capacité d'apprentissage de certains apprenants. Comme elle le remarque, les apprenants des classes d'alphabétisation peuvent, comme toute personne, souffrir de troubles du langage, et elle n'a pas acquis, à l'instar de la majorité des autres formatrices, les compétences nécessaires pour enseigner à ce type d'apprenants.

Pour vérifier si ces tendances sont partagées par les formatrices enquêtées, elles ont été invitées à se positionner sur les énoncés les plus représentatifs à l'aide d'une échelle de Likert.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	N=89 [%]
Ça m'est arrivé de ne pas réussir à aider quelqu'un qui a trop de difficultés soit psychologiques soit cognitives.	22	54	8	8	8	

Quand je remarque que mon travail n'est pas enrichissant pour moi-même.	11	11	19	38	21	
C'est frustrant quand je remarque que ce n'est pas assez enrichissant pour les apprenant(e)s.	11	16	24	38	11	
Je me sens mal placé pour donner aux apprenant(e)s vraiment motivé(e)s des cours professionnels, bien carrés, je ne peux pas leur fournir quelque chose de structuré.	0	16	24	30	30	

Tableau 10 : Limites professionnelles des formatrices comme aspect frustrant

L'item le plus largement approuvé concerne la difficulté à répondre aux besoins de personnes présentant de lourdes problématiques psychologiques ou cognitives. Une très large majorité (76 %) des répondantes déclarent être d'accord voire tout à fait d'accord avec cette affirmation : « *Ça m'est arrivé de ne pas réussir à aider quelqu'un qui a trop de difficultés soit psychologiques soit cognitives* ». Ce constat met en lumière un sentiment partagé d'insuffisance des moyens pour faire face aux situations complexes, qui confirme la déclaration des formatrices interviewées. En revanche, les énoncés concernant l'enrichissement personnel et celui des apprenants suscitent des réactions plus contrastées.

Avec un alpha de 0.51, la cohérence interne des items est faible pour créer une variable merged. Je procéderai donc aux tests de Spearman et du X^2 . Lorsque l'on croise ces réponses avec les quatre variables présentées auparavant certaines tendances se dégagent. Une corrélation positive modérée ($\rho \approx 0,42$; p-value = 0,0001) apparaît entre l'adhésion à l'énoncé sur l'impossibilité d'aider certains apprenants et le fait d'être salariée, ce qui pourrait refléter une pression accrue ressentie par les professionnelles pour produire des résultats tangibles. Une autre corrélation significative ($\rho \approx 0,41$; p-value = 0,0002) est observée avec une expérience de plus de dix ans, suggérant que les formatrices les plus chevronnées développent une plus grande sensibilité à certaines limites du métier, notamment face à des situations perçues comme des échecs. À l'inverse, les formatrices les moins expérimentées (moins d'un an d'expérience) tendent à minimiser ce type de frustration ($\rho \approx -0,40$; p-value = 0,0003), peut-être par méconnaissance des enjeux ou par optimisme initial.

Enfin, une tendance modérée ($X^2 \approx$ de 0,26 à 0,28) indique que les formatrices issues de formations en EFLE, dans un autre domaine d'enseignement et en sciences du langage se montrent légèrement plus sensibles à certaines formes de frustration, notamment celles liées au manque d'enrichissement pour les apprenants. Cette sensibilité pourrait découler d'un idéal pédagogique plus structuré ou d'attentes plus précises quant à la qualité des apprentissages.

Ces résultats soulignent la diversité des registres de frustration ressentis dans le métier, tout en montrant que certaines perceptions critiques sont liées à l'expérience et au parcours de formation. Le sentiment d'impuissance, le manque de gratification ou l'impression de ne pas pouvoir proposer un enseignement suffisamment structuré s'ancrent dans des contextes professionnels différenciés, reflétant une complexité que les indicateurs quantitatifs permettent partiellement de cerner.

5.5.2. Doutes sur le sens de leur travail face à la réalité des apprenants

Parfois, les formatrices se posent des questions sur le sens et l'intérêt de leur métier ; aura-t-il un quelconque impact sur la vie des apprenants ? À titre d'exemple, prof. 5 mentionne que les apprenants n'utilisent pas le français en dehors de la classe et se pose des questions sur l'utilité de leur enseignement.

« après malheureusement la frustration de nouveau c'est pas spécifique à l'alphabétisation c'est est-ce qu'ils vont faire quelque chose/ .h des fois ils rament énormément et après on se rend compte que disons dans leur quotidien ils ont presque AUCUN contact avec la langue française (0.7) .tsk et puis ils foncent (.) y a un peu le (1.5) on peut avoir le sentiment mais à quoi bon/ parce que est-ce qu'ils vont vraiment l'utiliser/ est-ce que ... y a toujours ha on veut faire des courses n'importe où ils doivent pouvoir déchiffrer un truc .h ils vont pouvoir ... savoir si une lettre à eux adresser ils vont pouvoir ... c'est jamais inutile (0.6) des contacts avec la langue française il y en a partout MAIS malgré tout des fois on se demande (3.6) ouais quel est ... est-ce que vraiment ça leur (1.1) chui convaincu que oui mais parfois on dit ah:::: c'est tellement tellement des bulles qu'on se dit qu'ils arrivent qu'ils arrivent à trouver des stratégies (0.7) plutôt en [se] faisant aider par quelqu'un d'autre c'est des stratégies où on arrive à s'en sortir on arrive à être illettré on arrive à être analphabète mais s'en sortir parce qu'on a des (.) des ressources extérieures ou des stratégies d'évitement qui fait qu'on arrive à survivre mais voilà effectivement la question se pose est-ce que vraiment je (0.4) je lui offre ha (1.3) est-ce que est-ce que ça va l'aider personnellement/ (1.0) hum::::: » (prof. 5).

Dans cet extrait, on voit également un débat intérieur chez ce formateur, des arguments contradictoires sur l'utilité de la langue française pour les apprenants. Au fil du temps, il ne s'adresse plus vraiment à moi, mais se pose des questions sur l'utilité de son travail.

Même si ce doute quant à l'utilité de leur métier n'est pas partagé par l'ensemble des formatrices interviewées, cette question apparaît comme un enjeu significatif. C'est pourquoi les formatrices ayant participé à l'enquête ont eu la possibilité de se positionner sur deux énoncés à ce sujet.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	N=89 [%]
Quand je sens que les apprenant(e)s sont plus ou moins obligé(e)s par leur assistant social de venir au cours.	14	19	32	24	11	
Le fait que les apprenant(e)s n'ont aucun contact avec le français en dehors de leur cours de langue. On peut avoir le sentiment à quoi bon notre cours.	16	27	19	22	16	

Tableau 11 : Sens du métier comme un aspect frustrant de leur travail

Comme on peut le constater, la répartition des réponses positives (tout à fait d'accord et d'accord), des réponses négatives (pas d'accord, pas du tout d'accord) et des réponses neutres est particulièrement équilibrée. Dans chaque cas, environ un tiers des participantes a choisi l'une de ces positions. Cette distribution révèle une absence de tendance claire ou de consensus dans les réactions des formatrices face à ces deux énoncés.

Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour ces énoncés est faible ($\alpha = 0,52$), ce qui ne justifie pas la création d'une variable fusionnée. L'analyse a donc été poursuivie à l'aide des tests de Spearman et du χ^2 .

Les analyses croisées avec les variables sociodémographiques et professionnelles montrent que ces frustrations sont influencées par le profil des formatrices. Le sentiment que les apprenants sont contraints de suivre les cours est lié au fait d'être salariée ($X^2 = 3,84$; p-value = 0,05) ou d'avoir un engagement mixte ($\chi^2 \approx 3,9$; p-value = 0,048), ce qui peut s'expliquer par une implication institutionnelle plus forte ou des attentes de résultats explicites dans ces cadres d'engagement. À l'inverse, cette même frustration est moins partagée par les formatrices ayant plus de dix ans d'expérience ($\rho = -0,25$; p-value $\approx 0,026$), ou issues des domaines de l'enseignement ($\chi^2 = 4,83$; p-value $\approx 0,028$) et des sciences du langage ($\chi^2 = 5,41$; p-value $\approx 0,02$), ce qui peut témoigner d'une plus grande tolérance à l'égard des parcours contraints ou d'un recul professionnel accru avec le temps.

Le second énoncé, relatif à l'absence d'exposition au français, est des liens plus ou moins fort avec certaines tranches d'âge, notamment les 26-35 ans ($\rho = 0,30$; p-value $\approx 0,007$) et les 46-55 ans ($\rho = 0,22$; p-value $\approx 0,04$). Il est en revanche fortement négativement corrélé à la tranche des 66 ans et plus ($\rho = -0,52$; p-value $< 0,001$), ce qui peut être interprété comme une capacité accrue, avec l'âge, à relativiser les contraintes du contexte sociolinguistique. Enfin, cette frustration est aussi moins marquée chez les formatrices issues de l'enseignement ($X^2 = 0,31$; p-value = 0,4), peut-être en raison de stratégies pédagogiques plus outillées pour faire face aux environnements linguistiques défavorables ou parce que leur formation leur a permis de fixer des attentes réalistes.

Certaines formatrices expriment une forme de frustration face à l'impression de faible portée ou d'impact limité de leur enseignement, notamment lorsque les apprenants ne sont pas exposés au français en dehors de la classe. Sans être généralisée, cette perception met en évidence un questionnement professionnel significatif, influencé par le parcours, le statut et l'expérience des enseignantes.

5.5.3. Défis posés par les apprenants

Les apprenants peuvent à la fois être source de joie et de satisfaction et à l'origine de frustrations des formatrices. Leur manque de motivation, d'investissement, d'engagement et de régularité font partie des éléments problématiques pour elles.

Entre autres, Bén. 2 considère le fait que les apprenants ne se rappellent pas les sujets abordés en classe comme un élément frustrant.

« ce qui est un (2.8) est un peu frustrant l'autre jour c'était (0.6) au retour des vacances je leur propose un petit jeu (0.6) c'était c'était tout simple ha c'était de conjuguer le verbe être et le verbe avoir il fallait lancer un dé et dire un truc avec les pronoms (0.7) et ils étaient là ha::: le verbe être c'est quoi/voilà j'ai <((en riant)) bon ben au retour des vacances> ((rire)) ouais je vois qu'on repart de loin là <((voix grave)) ouais ça c'est un peu (.) sur les trucs très simples bon on voit qu'il y a encore du travail (0.7) mais::: (3.1) même s'ils savent pas des choses très simples ils savent d'autres choses ils ont chacun (0.7) sa propre manière d'apprendre voilà (2.7) » (Bén. 2).

Encore une fois, dans cet extrait, nous constatons clairement deux personnages narratifs, l'un critique avec des remarques parfois un peu plus directes, et l'autre plus indulgent qui veut trouver des points positifs dans chaque situation.

Dans le questionnaire, trois énoncés abordent respectivement la difficulté à percevoir une progression, les obstacles à l'apprentissage liés aux apprenants, et le manque de reconnaissance du travail fourni par l'enseignante.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Il y a ce côté du rythme et la progression qui est parfois difficile à percevoir. On peut avoir l'impression de faire du surplace.	3	62	11	19	5	N=89 [%] N
Les apprenant(e)s ont parfois diverses difficultés, et ne peuvent pas se concentrer complètement en classe, et c'est plus ou moins fluctuant pour les enseignant(e)s.	24	49	19	8	0	

Quand mon cours et mes efforts ne sont pas reconnus à leur juste valeur par les apprenant(e)s.	5	14	22	27	32	
--	---	----	----	----	----	--

Tableau 12 : Défis posés par les apprenants comme un aspect frustrant de leur métier

Si les difficultés des apprenants entravant leur apprentissage, ainsi que la lenteur de leur progression, sont perçues comme des aspects frustrants par une majorité des formatrices enquêtées (respectivement 73 % et 65 %), seules 19 % d'entre elles se disent frustrées par un manque de reconnaissance de la part des apprenants.

Le coefficient alpha de Cronbach pour cet ensemble d'énoncés est de 0,14, ce qui indique une cohérence interne très faible.

L'analyse des relations significatives entre ces ressentis et les variables de profil apporte néanmoins quelques éléments de réflexion. Le sentiment selon lequel « les apprenant-e-s ont diverses difficultés et progressent lentement » est plus fréquemment exprimé par les formatrices ayant plus de dix ans d'expérience ($p = 0,33$; $p\text{-value} \approx 0,003$), appartenant à la tranche d'âge des 36-45 ans ($p = 0,23$; $p\text{-value} \approx 0,035$), ou exerçant sous un engagement mixte ($\chi^2 \approx 4,88$; $p\text{-value} = 0,027$). À l'inverse, ce sentiment est moins présent chez les formatrices ayant moins d'un an d'expérience ($p = -0,26$; $p\text{-value} \approx 0,02$), ce qui peut s'expliquer par une perception encore idéalisée des dynamiques de classe ou par une moindre capacité à identifier les fluctuations de progression.

L'énoncé relatif au manque de reconnaissance est davantage partagé par les formatrices salariées ($\chi^2 = 8,46$; $p\text{-value} = 0,0034$), celles ayant plus de dix ans d'expérience ($p = 0,43$; $p\text{-value} \approx 0,00007$) et celles de la tranche d'âge 26-35 ans ($p = 0,28$; $p\text{-value} \approx 0,013$). Cela peut traduire une attente plus forte de valorisation dans un cadre professionnel plus structuré. À nouveau, les formatrices les moins expérimentées s'en démarquent ($p = -0,34$; $p\text{-value} = 0,0027$), ce qui peut refléter une moindre attente de reconnaissance.

Enfin, la difficulté à percevoir le rythme et la progression des apprenants semble légèrement plus marquée chez les formatrices âgées de 46 à 55 ans ($p = 0,3$; $p\text{-value} \approx 0,006$) et celles exerçant sous un statut mixte ($\chi^2 = 6,75$; $p\text{-value} = 0,009$). Cette sensibilité pourrait s'expliquer par une plus grande conscience des disparités pédagogiques ou des limites de progression observées sur le long terme.

Ces résultats mettent en évidence la pluralité des expériences professionnelles. Il ne s'agit pas d'un ensemble homogène mais bien d'un faisceau de perceptions singulières, modulées par les parcours professionnels, les cadres d'engagement et les attentes implicites des formatrices.

5.5.4. Cadre et conditions de travail

Pour certaines formatrices, la frustration peut venir de problèmes avec des collègues ou des supérieurs hiérarchiques, ou même de l'institut et de son manque de structure. Dans la majorité des cas, elles racontent une anecdote dans laquelle le courant est mal passé avec l'une de leurs collègues. Par exemple, au début de sa carrière, bén. 5 a rencontré quelques difficultés avec son binôme, une expérience qui l'a empêchée de vraiment apprécier son travail sur le moment :

« (2.4) .tsk alors (0.9) hum::: frustrants (1.7) il y a (0.3) c'est une anecdote on a commencé notre classe avec une autre personne (0.4) et pour la première fois à XXX [nom du centre de formation] il y avait pas une bonne entente (.) c'était::: (1.4) on va dire une personne qui avait pas sa place là et qui avait un peu::: (0.5) donc ça c'était un peu la frustration parce que (0.6) moi je savais pas comment faire je croyais que quand on était (0.3) bénévole on était dans la générosité (0.5) alors bon après elle avait décidé qu'elle voulait plus travailler avec moi seulement avec l'autre et moi je me suis retrouvée un peu toute seule et tout » (bén. 5).

Pour prof. 1, en plus de sa relation avec ses collègues et ses responsables hiérarchiques, le manque de structure de son lieu de travail est considéré comme un élément frustrant.

« après je me sens des fois mais je pense que c'est personnel j'ai toujours un peu de problèmes .h (0.4) avec mes rapports entre le secrétariat et moi (1.1) j'ai::: j'ai pas toujours l'impression d'être appréciée à ma juste valeur (0.3) ((rire)) donc là ça c'est mon côté un peu frustrant (1.4) et mes rapports avec mes collègues ma foi on travaille ensemble on se voit tous les jours on est beaucoup l'une sur l'autre l'un sur l'autre .h (0.6) c'est::: c'est des rapports qu'on a au quotidien (0.5) donc on s'entend avec des gens un peu plus que avec d'autres (1.1) mais comme les:: cours ne sont pas suivis ça veut dire que .h qu'on a jamais un niveau (.) constamment (0.5) alors on a on échange nos informations ou bien nos (0.4) nos besoins (0.7) mais (0.8) je constate que souvent c'est répétitif ça veut dire qu'on va se poser des fois vingt fois la même (.) question (0.5) étant donné que on a pas de structure il n'y a pas de plan on a pas de structure .h (0.7) on::: c'est ce qui fait tous ces côtés négatifs (.) aussi ces problèmes relationnels que je revis des fois avec le secrétariat .h (1.4) qui pourraient être diminués s'il y avait une structure bien plus cadrée (1.0) mais ouais » (prof. 1).

Il faut noter que cette même formatrice considère ses bonnes relations avec ses collègues, les responsables hiérarchiques et les apprenants comme un des aspects satisfaisants de son travail.

D'autres éléments mentionnés sont les problèmes organisationnels dans les centres de formation, les arrivées et départs permanents des apprenants ou encore la durée de la formation qui est trop courte pour atteindre les objectifs fixés.

« c'est trop court (.) dans le temps (.) c'est-à-dire que j'aime bien avoir deux sessions (0.4) [...] c'est de pas pouvoir atteindre certains objectifs (.) pourquoi/ bah parce que des fois ils commencent (0.4) et puis il y a deux trois élèves parce que les autres ne viennent pas et on rajoute ceux qui sont sur la liste d'attente (.) [...] donc voilà c'est ça ma frustration c'est de pas arriver à un minimum d'objectifs que je me suis donnés quoi qui ne sont pas énormes c'est beaucoup d'oral ha moi je (0.7) je me voilà mon but c'est l'oral quoi (0.4) ok » (bén. 3).

Cet extrait met en lumière un autre problème des cours d’alphabétisation : les objectifs et le contenu de ces cours ne font pas l’unanimité parmi les formatrices interrogées. Faute d’une définition claire de ce que devraient être des cours d’alphabétisation, elles oscillent entre deux objectifs principaux : la littéracie sur le modèle de cours dispensés aux enfants et l’enseignement du FLE.

Presque toutes les formatrices bénévoles trouvent que le manque de matériel et les locaux inadaptés sont des sources de frustration.

« En plus là, il n’y a même pas les moyens pour enseigner, pas de livre, pas de tableau, alors comment enseigner le français sans écrire et sans les moyens d’enseignement ? Ce n’est pas vraiment un cours, il n’y a pas de suivi, on n’a pas toujours les mêmes personnes, je ne peux pas leur donner des devoirs ou exiger qu’ils se préparent pour les cours. On est vraiment démunis ». (foll. 4)

Cet extrait résume la majorité des éléments frustrants pour les formatrices, c’est-à-dire le manque de matériel, les apparitions et disparitions des apprenants et le manque de structure dans le centre de formation.

Outre les difficultés pédagogiques et les incertitudes liées aux apprenants, un ensemble conséquent de frustrations exprimées par les formatrices concerne le cadre structurel du travail, les conditions financières, les relations hiérarchiques et collégiales, ainsi que l’organisation des cursus.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Le salaire et les conditions financières de ce travail sont décourageants.	25	32	20	14	9	N=89 [%]
C'est trop court dans le temps, on n'a pas assez de temps pour atteindre les objectifs.	24	27	11	33	5	
Chaque session, on change de niveau et on ne peut pas enseigner le même niveau plusieurs fois de suite.	0	3	22	33	42	
On n'a pas de structure, il n'y a pas de plan ni de structure, c'est un côté négatif.	5	8	17	28	42	
Des disputes avec mes collègues sont des éléments frustrants.	6	8	24	24	38	
J'ai toujours un peu de problèmes avec mes rapports entre les collègues et moi.	0	3	8	16	73	
Il n'y a pas de dialogue entre l'institution et moi, il y a même une frontière claire.	3	0	11	24	62	
J'ai l'impression que mon travail n'est pas apprécié à sa	3	11	3	40	43	

juste valeur par mes responsables hiérarchiques.						
--	--	--	--	--	--	--

Tableau 13 : Conditions de travail comme aspect frustrant de leur métier

L'analyse des réponses liées aux aspects frustrants du métier met en évidence que, globalement, les formatrices en alphabétisation ne perçoivent pas leurs conditions de travail comme particulièrement problématiques. Toutefois, deux sources de frustration se détachent plus nettement : les conditions financières et la durée de la formation.

Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour cet ensemble d'énoncés est satisfaisant ($\alpha = 0,72$), ce qui permet de créer une variable moyenne fusionnée. Toutefois, aucune variable n'apparaît significative au seuil conventionnel de 5 %, bien que le domaine d'études présente une tendance positive, notamment pour les formatrices issues des sciences du langage ($\beta = 1,17$; $p = 0,195$) et de l'enseignement ($\beta = 1,16$; $p = 0,113$).

Cette dernière série d'énoncés met en lumière un ensemble de frustrations systémiques, articulées autour de l'instabilité structurelle, du manque de reconnaissance et des conditions de travail.

Discussion

L'analyse des frustrations exprimées par les formatrices en alphabétisation révèle un panorama complexe, où se croisent des difficultés pédagogiques, des incertitudes identitaires, des limites institutionnelles et des tensions relationnelles. Bien que les formatrices interrogées manifestent un attachement profond à leur activité, elles n'en occultent pas les zones d'ombre ni les impasses ressenties au quotidien.

Les frustrations liées à l'enseignement proprement dit – qu'il s'agisse du manque d'outils, de la difficulté à transmettre ou de l'impression d'impuissance face à certains publics – sont parmi les plus fortement partagées. Elles sont souvent vécues sur un mode introspectif, entre remise en question de soi et conscience des limites structurelles du dispositif. La formation continue en alphabétisation apparaît ici comme un levier important, capable d'atténuer certains sentiments d'illégitimité ou d'insuffisance.

Par ailleurs, les doutes sur l'utilité concrète des apprentissages, en particulier dans des contextes où l'exposition au français est minimale, illustrent une tension entre les idéaux pédagogiques portés par les formatrices et la réalité des parcours d'apprenants contraints ou peu investis. Ces interrogations sur le sens de l'action éducative sont renforcées par les défis relationnels que posent parfois les apprenants, notamment en termes de motivation, de régularité ou de reconnaissance.

Enfin, les frustrations liées au cadre institutionnel – bien que plus marginales – soulignent la précarité ou le manque de lisibilité de certaines structures d'enseignement. Si la

majorité des formatrices ne considèrent pas leur environnement de travail comme ouvertement problématique, les données révèlent toutefois une insatisfaction plus marquée concernant les conditions financières, l'instabilité des groupes et l'absence de cadre pédagogique clair.

5.6. Bilan intermédiaire

L'analyse des dispositifs d'alphabétisation en Suisse romande révèle une forte hétérogénéité, tant géographique qu'organisationnelle. Alors que le canton de Vaud se distingue par une offre d'emploi particulièrement importante, la majorité des réponses proviennent des cantons de Genève et de Neuchâtel, en raison de l'absence de collaboration des institutions vaudoises sollicitées.

Les annonces de recrutement révèlent des logiques contrastées : les établissements privés restent souvent discrets quant à leur identité, tandis que les structures mandatées pour l'alphabétisation mettent en avant leur mission sociale et leurs partenariats.

Les entretiens confirment la diversité des cadres : certaines formatrices interviennent dans des associations bénévoles peu encadrées, d'autres dans des institutions structurées avec référentiels et évaluations. Dans tous les cas, elles doivent jongler entre autonomie pédagogique et contraintes institutionnelles. Cette pluralité traduit une absence de cadre commun, posant la question d'une reconnaissance professionnelle et d'une harmonisation des pratiques pour garantir l'équité des parcours.

Concernant leur engagement, les formatrices enquêtées évoquent avant tout leur intérêt pour les apprenants et l'objet d'enseignement. Toutefois, cette activité est rarement perçue comme un métier principal. La souplesse et la liberté du poste jouent un rôle central dans leur choix professionnel.

Les données recueillies révèlent des tensions entre satisfaction et frustration. Si les interactions avec les apprenants sont jugées gratifiantes – notamment la progression en français, la motivation et la reconnaissance exprimée –, ces mêmes apprenants peuvent aussi représenter une source de déception lorsqu'ils semblent peu investis ou motivés par des objectifs extérieurs à l'apprentissage, tels que l'obtention d'un titre de transport.

La diversité culturelle, la transmission de savoirs et la préparation pédagogique sont autant d'éléments valorisés. Cependant, des doutes persistent quant à l'impact réel du travail, et plusieurs formatrices expriment un sentiment d'impuissance. Malgré ces limites, le métier reste largement porteur de sens. Enfin, l'ambiance de travail et les relations humaines renforcent le sentiment d'épanouissement, bien que des frustrations liées aux conditions matérielles et à l'organisation soient également évoquées.

À présent que les apprenants, les formatrices et leur cadre de travail sont mieux connus, il est possible d'entrer enfin dans la classe d'alphabétisation, en s'intéressant aux

représentations que ces deux acteurs se font d'eux-mêmes et de l'Autre. Le chapitre suivant abordera cette question.

Chapitre 6 : Représentations des acteurs principaux en alphabétisation en FLE

Ce chapitre, en s'appuyant sur les données issues d'entretiens et de questionnaires, s'intéresse aux représentations que se font les principaux acteurs de l'alphabétisation : les apprenants et les formatrices. À travers une analyse fine des discours et des données quantitatives, il vise à mieux comprendre comment chacun perçoit et vit son rôle dans ce contexte d'apprentissage spécifique.

Deux grands axes de questionnement structurent la réflexion. Le premier concerne les représentations des apprenants en alphabétisation, en mettant l'accent sur leur personnalité, leurs émotions et leur manière d'apprendre. Il s'agira notamment de déterminer quels traits de caractère sont le plus souvent observés chez eux, quelles émotions ils expriment en classe, la façon dont ils sont traités par les formatrices, et enfin, si le manque d'alphabétisation est confondu avec une absence de savoirs ou de compétences.

Le second axe s'attache à comprendre comment les formatrices perçoivent leur propre rôle, les émotions qu'elles ressentent dans l'exercice de leur fonction, les compétences qu'elles mobilisent et les multiples dimensions, parfois invisibles, de leur métier. L'analyse cherchera également à identifier s'il existe des représentations partagées au sein de ce groupe professionnel, en croisant quatre variables : la tranche d'âge, le domaine d'études, le type d'engagement (bénévole ou salarié) et l'expérience professionnelle.

6.1. Représentations sur les apprenants

Dans cette étude, les participants – apprenants comme formatrices – ont été invités à donner leur avis sur les publics des cours d'alphabétisation. Cette thématique suscite des réponses d'une grande richesse mais aussi d'une forte ambivalence, révélant tant les regards portés sur les apprenants que les tensions pédagogiques, culturelles et institutionnelles sous-jacentes.

Du côté des apprenants, une question spécifique a été posée lors des entretiens afin de recueillir leur point de vue sur le groupe auquel ils appartiennent. Plusieurs d'entre eux ont également évalué leurs propres compétences ainsi que celles de leurs collègues. Les réponses oscillent entre une vision collective et une reconnaissance des différences individuelles. App. 1 souligne par exemple : « On est tous différents, quelqu'un est plus fort dans les travaux manuels, tandis que l'autre est plus fort pour réfléchir », tandis qu'app. 3 insiste sur le rôle de l'éducation familiale et de l'origine : « <L'éducation familiale> ((en kurde)) joue un rôle important, il y a un garçon qui est bien, un homme qui

est bien et il y a un homme qui n'est pas bien ». Dans le questionnaire, les apprenants avaient la possibilité d'exprimer leur avis sur leurs collègues avec une question à choix multiple.

Quant aux formatrices, deux questions explicites leur ont été posées en entretien : « Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit en pensant aux apprenants ? » et « Comment décririez-vous votre public cible ? ». Plusieurs formatrices ont aussi abordé ce sujet spontanément au fil des entretiens, souvent avec plus de détails que lorsqu'elles étaient directement interrogées. En général, les réponses sont plus positives lorsque la question est posée directement, les formatrices mentionnant fréquemment les qualités de leur public ; en revanche, quand elles abordent ce sujet librement – en réponse à une autre question – elles ont plutôt tendance à relever les aspects des apprenants qui les dérangent plus.

Le questionnaire adressé aux formatrices comprenait trois questions relatives aux représentations : une association libre de mots-clés, un classement d'énoncés, et une évaluation par échelle de Likert.

Enfin, les représentations exprimées par les formatrices dans l'ouvrage collectif de l'Université Ouvrière de Genève (2005) méritent d'être mentionnées. Ce document, l'un des rares à consacrer un chapitre entier aux apprenants, met en avant un groupe d'apprenantes considéré comme représentatif : des femmes musulmanes, souvent âgées de 40 à 50 ans.

Les données issues de cette recherche révèlent un large éventail de représentations : certaines valorisantes, d'autres ambivalentes ou critiques. Elles montrent à quel point les apprenants sont à la fois perçus à travers des expériences pédagogiques concrètes et des cadres d'interprétation plus généraux : culturels, sociaux ou émotionnels.

Pour approfondir l'analyse des représentations autour des apprenants, cette partie examinera les émotions qu'ils associent aux cours d'alphabétisation, l'ambiance des classes, les traits de caractère et attitudes des apprenants, leurs connaissances de base, leurs compétences en français, ainsi que leur vie quotidienne avant et après leur arrivée en Suisse.

6.1.1. Contents de venir, fatigués de partir : les émotions d'apprenants entre engagement et épuisement

Les émotions et ressentis liés aux cours d'alphabétisation constituent un indicateur précieux pour comprendre l'expérience vécue par les apprenants dans leur parcours de formation. Les données issues des questionnaires et des entretiens montrent une large prévalence des émotions positives, même si certains sentiments de stress, de fatigue ou de frustration émergent ponctuellement.

Dans le questionnaire, les apprenants devaient indiquer leurs émotions avant, pendant et après les cours parmi les réponses proposées : content.e ; triste, fâché.e ; fatigué.e et stressé.e. Le schéma suivant présente une synthèse des réponses apportées aux trois questions.

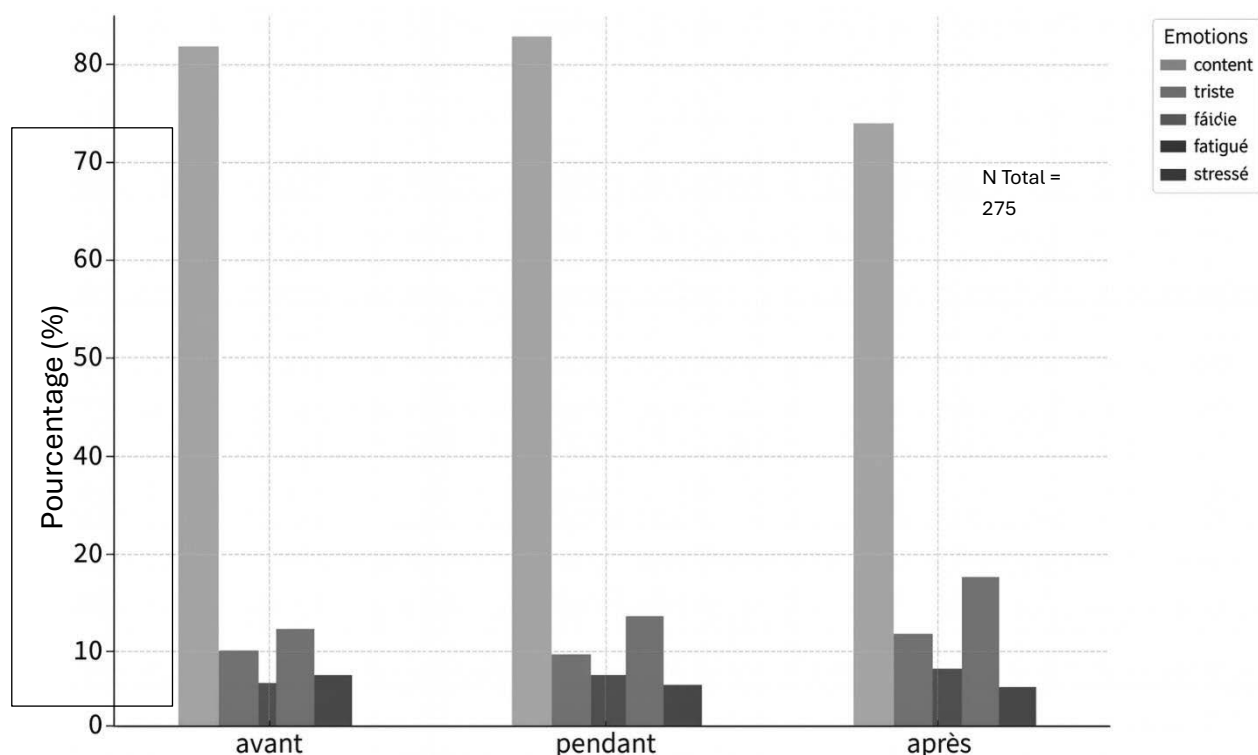


Figure 16 : Comparaison des sentiments ressentis avant, pendant et après les cours

Ce graphique met en évidence des émotions globalement positives avant, pendant et après les cours d'alphabétisation. Les résultats montrent que la joie est le sentiment dominant : 82 % des apprenants se déclarent contents avant les cours. Cette proportion augmente légèrement pendant les cours (84 %), puis diminue après les cours, tout en restant majoritaire (73 %). Naturellement, la fatigue augmente de manière notable après les cours : de 8 % avant à 15,6 % après. De manière générale, les émotions négatives (tristesse, colère, stress) restent marginales, bien qu'on observe une légère hausse de la tristesse après les cours (6,2 %). Cette tendance va dans le même sens que la forte présence de la joie avant et pendant les cours, traduisant l'intérêt et l'attachement des apprenants à leur présence en classe.

Les analyses statistiques confirment ces tendances. Le test exact de Fisher, comparant les émotions avant et après le cours (en opposant les réponses « content » aux autres), révèle une différence significative (odds ratio : 1,67 ; p-value = 0,015) : les apprenants sont moins nombreux à se dire contents après le cours qu'avant, ce qui peut refléter une certaine fatigue ou une légère tristesse liée à la fin de la séance.

En revanche, aucune différence significative n'est observée entre le début et le milieu du cours (odds ratio : 0,84 ; p-value = 0,499), ce qui suggère que le niveau de satisfaction reste stable pendant la séance.

Une différence nette apparaît entre le milieu et la fin du cours (odds ratio : 1,99 ; p = 0,0013), indiquant une baisse marquée de satisfaction ou d'énergie en fin de cours.

Ces résultats quantitatifs sont globalement corroborés par les entretiens : les apprenants décrivent une ambiance chaleureuse, expriment leur plaisir de venir en classe, et identifient la convivialité comme un facteur essentiel de leur motivation.

Malgré quelques sentiments négatifs exprimés par certains apprenants, la majorité d'entre eux exprime des ressentis positifs à l'égard de leurs cours d'alphabétisation. Si la joie domine avant et pendant les cours, une légère baisse est observée après la séance, au profit de la fatigue ou, plus marginalement, de la tristesse. Cette évolution suggère un investissement émotionnel réel, tout en soulignant l'intensité de l'effort fourni durant le cours.

6.1.2. Une bonne ambiance générale malgré des zones grises

L'ambiance de classe et la dynamique de groupe constituent un aspect central des représentations partagées tant par les apprenants et que par les formatrices. Les discours recueillis mettent en évidence une perception largement positive du climat de convivialité, de respect mutuel et de richesse interculturelle, bien que certaines tensions et irritations puissent émerger ponctuellement.

Les apprenants sont unanimes à mentionner la bonne ambiance dans leur classe. Cependant, ils l'aperçoivent à différents degrés. Pour certains, comme app. 6, l'harmonie repose simplement sur l'absence de conflit :

« <On s'entend bien> ((en arabe)), on n'est pas fâchés » (app. 6).

Tandis que d'autres, comme app. 1, expriment une perception plus étonnée de cette entente :

« Mais ici, on est très différents mais on s'entend bien. C'est ça qui me vient à l'esprit quand je pense à mes collègues de classe, on est tous différents mais on s'entend tellement bien » (app. 1).

Dans cet extrait, app. 1 introduit un nouvel élément : la diversité culturelle dans les classes d'alphabétisation, qui est un point important pour tous les apprenants interviewés. Si dans un premier temps, cet apprenant décrit sa classe comme un

mélange d'éléments non compatibles¹⁴⁰, il dessine ensuite l'image d'un endroit multiculturel où la bonne ambiance et l'entente règnent. Cet apprenant exprime son étonnement de s'entendre moins bien avec des gens qui ont les mêmes bases culturelles qu'avec des personnes ayant des cultures très différentes de la sienne :

« je parle de mon expérience personnelle, on est des Afghans mais d'ethnies différentes : pachtoun, hazara, tadjik, etc. Les Iraniens sont pareils, on essaie de garder la distance, de ne pas s'approcher les uns des autres. On ne veut pas être ensemble, il y a une raison pour ça. Mais chaque fois que j'arrive en classe, ils [les autres apprenants] disent « Salut XXX [son prénom], comment ça va ? ((en français)) ». Tandis qu'avec monsieur S. [le nom d'un autre apprenant afghan] je n'ai aucun contact, au début on se voyait régulièrement, mais maintenant on ne se dit même pas bonjour, lui, il est quelqu'un de bien, le problème vient de moi. On est différents, ça arrive des choses des fois qu'elles sont hors de contrôle. C'est pour ça que je garde la distance avec lui, c'est mieux comme ça » (app. 1).

Il est surpris par la diversité culturelle présente dans les classes, accompagnée d'une bonne compréhension mutuelle, ce qui suscite chez lui une série de questions :

« J'ai vécu en Iran, au Pakistan, en Afghanistan, malgré le fait qu'on a la même culture et la même langue, on ne s'entend pas très bien, on se rejette mutuellement, mais qu'est-ce qui se passe ici, qu'on est capables de cohabiter avec les gens qui ont des langues et des cultures très différentes, c'est par obligation ? Oui. C'est la loi ? Peut-être. Qu'est-ce qui se passe pour qu'on se respecte mutuellement ? Pour qu'on devienne amis ? Pour qu'on puisse vivre ensemble ? Les Iraniens sont aussi pareils. Mais nous, on a des amis arabes, des Sri-Lankais, ils viennent chez nous. Il y avait une jeune fille syrienne qui est décédée, on est allés à son enterrement, il y avait des gens de partout, de Suisse, du Sri Lanka, etc. C'est vrai, on participe à l'enterrement des gens de chez nous, mais c'est par obligation » (app. 1).

Selon cet apprenant, être loin de chez soi et perdre ses repères contribue à renforcer la tolérance et le respect entre camarades de classe. Toutefois, il soulève également l'idée qu'il pourrait exister une forme de « tolérance » dictée par des obligations légales ou sociales.

Les formatrices perçoivent également une ambiance globalement positive, souvent empreinte de chaleur humaine. La moitié d'entre elles (bén. 5, prof. 1, prof. 3, prof. 4. et prof. 5) pensent que les apprenants sont très chaleureux et dégagent une ambiance joyeuse dans la classe.

« (0.6) hum:::: (1.5) et puis je dois dire l'ambiance assez quand même joyeuse (1.3) ouais (0.4) » (prof. 5).

Prof. 1, quant à elle, relie cette chaleur à des facteurs culturels ou religieux :

¹⁴⁰ « Nous avons des cultures différentes, on est mélangés, c'est comme si on mettait des ingrédients qui ne vont pas bien ensemble dans la même casserole, ce n'est pas du tout compatible, c'est très différent, quand tu entres dans une classe les cultures sont très différentes » (app. 1).

« (1.4) .h chaleureux parce que c'est:: hum aïe:: (1.8) c'est soit leur religion qui l'y force [sic] leur éducation qui l'y a forcé (sic) si je prends exemple de [sic] coran si tu veux être un bon musulman il faut être bon dans ton cœur pas juger .h (1.4) [...] tout dépend de quel pays d'origine tu as es .h (0.8) contrairement à la suisse qui est un pays .h (0.9) très accueillant certainement aussi chaleureux (0.4) mais:: il y a aussi toujours une petite bise (0.5) donc c'est pour ça que je les trouve très très chaleureux .h (1.6) » (prof. 1).

D'autres formatrices, en revanche, dressent un tableau plus contrasté. Selon prof. 3, un mot qui résume bien l'état d'esprit des apprenants est la *crainte*, car selon elle, ils ont beaucoup de difficultés dans leur vie de tous les jours. *Déprime* est un autre mot évoqué par Bén. 4, particulièrement pour décrire l'ambiance de sa classe. Ce qui est en contradiction avec l'image donnée par *tissus colorés*¹⁴¹, le premier mot qui vient à l'esprit de Bén. 5 en pensant à sa classe. Il faut préciser que les deux formatrices partagent la même classe. Bén. 5 pense également à l'odeur d'épices :

« je pense à des odeurs des fois elles ont des odeurs d'épices tu sais/ comme dans dans ... je pense qu'elles font la cuisine et elles mangent des choses très épicées (0.9) » (Bén. 5).

L'ambiance de classe dans les cours d'alphabétisation est globalement perçue comme positive par les différents acteurs, bien qu'elle soit traversée par certaines tensions liées aux différences culturelles.

6.1.3. Gentils, courageux, mais bruyants : portraits contrastés d'apprenants

Les traits de caractère attribués aux apprenants en alphabétisation constituent un des axes centraux des représentations exprimées aussi bien par les formatrices que par les apprenants eux-mêmes lorsqu'ils parlent de leurs collègues ou occasionnellement d'eux-mêmes. Cette thématique ambivalente oscille entre admiration, reconnaissance et agacement, révélant des perceptions parfois contradictoires.

6.1.3.1. Représentations collectives : « Ils sont motivés et courageux, mais ... »

La motivation, la détermination et la reconnaissance font partie des qualités largement attribuées aux apprenants en alphabétisation, aussi bien par les formatrices que par les apprenants eux-mêmes. Pourtant, cette image largement positive est nuancée par des remarques plus critiques. Entre autres, nous pouvons citer le bavardage excessif, le manque de logique ou de repères. L'expression « étourdi, inconscient » revient parfois, montrant la difficulté à concilier admiration et frustration.

¹⁴¹ « hum:::: (0.8) je pense à des tissus (0.6) elles ont toujours des tissus colorés (0.4) » (Bén. 5).

Dans les discours des formatrices, la motivation apparaît comme une constante. Toutes soulignent que les apprenants sont particulièrement volontaires et investis. Pour l'illustrer, prof. 3 raconte l'histoire d'un berger saisonnier qui ne travaillait qu'en été. Il a donc décidé d'apprendre à lire et écrire en hiver et a acheté un livre d'occasion sans savoir que c'étaient des citations bibliques. Il a recopié des pages et des pages entières dans un grand cahier sans les comprendre. Au bout d'un moment, il a voulu comprendre ce qu'il écrivait et, pour cette raison, a décidé de suivre des cours d'alphabétisation.

La motivation des apprenants en alphabétisation encourage certaines formatrices à continuer dans cette voie. Bén. 4 va jusqu'à affirmer qu'elle préfère enseigner à ce public qu'à des personnes plus avancées, considérées comme moins impliquées¹⁴². De même, bén. 2 considère que ces apprenants sont davantage conscients de l'importance d'apprendre le français, ce qui renforce leur implication. Toutefois, cette motivation n'est pas toujours perçue comme provenant purement de raisons didactiques. Certaines formatrices, comme bén. 2, relèvent que la motivation peut aussi être liée à des intérêts annexes, tels que l'obtention d'avantages sociaux (par exemple, un abonnement de transport).

La détermination des apprenants est un autre sujet abordé par des formatrices. Selon bén. 1, bén. 2, bén. 5, prof. 2 et prof. 5, les apprenants sont très impliqués et « malgré les difficultés, ils lâchent pas » (bén. 2).

Pour illustrer ses propos, prof. 2 donne l'exemple d'un apprenant de sa classe, qui s'est marié avec une Suissesse. Selon elle, sans savoir lire et écrire, il s'en sortait bien dans son pays d'origine, ce qui n'est pas le cas en Suisse :

« aïe:::: voilà il a réalisé que c'était juste pas possible de vivre chez nous (.) sans savoir lire et écrire autant dans son pays il arrivait à s'en sortir autant ici c'était pas possible ».

Il a donc décidé d'apprendre à lire et écrire et même si le chemin était fastidieux, avec de la persévérance et de la détermination, il a réussi : « il avait vraiment toutes les capacités pour y arriver ça a pris à peu près deux ans et après il a pris il a trouvé un travail il a une bonne situation il a ça c'est absolument génial » (prof. 2).

Bén. 1 se met à la place des apprenants et imagine les difficultés à vivre dans un pays dont on ne comprend pas la langue. Selon lui, le fait de ne pas se décourager dans de telles circonstances montre leur détermination. Au contraire, prof. 3 et prof. 4 reprochent souvent aux apprenants un manque de persévérance et d'efforts.

Selon certaines participantes (bén. 2, bén. 4, bén. 5 et prof. 1), les apprenants sont très reconnaissants ; pour prof. 1, leur expérience de vie et les chemins parcourus leur ont donné cette qualité :

¹⁴² « j'ai même pas envie à prendre une classe plus élevée comme niveau (0.6) je trouve que ce niveau-là elles ont envie d'apprendre » (bén. 4).

« (0.7) ils sont toujours aimables aimables parce qu'ils ont un long chemin un long parcours ils ont beaucoup d'expérience de vie (0.6) et sont très reconnaissants de (0.5) de n'importe quel apport n'importe quel soutien (1.4) » (prof. 1).

Sur ce point, bén. 2 adopte un double discours : d'un côté, il loue les apprenants pour leur constante reconnaissance¹⁴³ ; de l'autre, il trouve frustrant leur manque de gratitude, qu'il perçoit parfois dans son travail. Il explique que certains apprenants « sont insolents (0.7) qui sont ah ah::: (1.4) avec qui ça coule pas dans le sens où (0.8) ah::: (1.4) en tant que bénévole je dois recevoir quelque chose ah:: » (bén. 2).

Les mots *courage* et *force* reviennent également très souvent ; certaines formatrices considèrent les apprenants comme courageux en raison de leur parcours de vie (bén. 1, bén. 3 et bén. 5) mais aussi pour le fait d'avoir commencé à apprendre à l'âge adulte et malgré leur *faible niveau de scolarisation* (bén. 3, bén. 4, prof. 1, prof. 2, prof. 5)¹⁴⁴ :

« (0.4) mais du courage bon voilà des fois j'avais des personnes qui étaient (0.9) âgées de quarante- huit ha et qui étaient (0.4) mais qu'il avait plus que moi (0.9) et wow (0.5) il apprend une langue (0.7) voilà (0.8) déjà quarante c'est largement suffisant c'est dur quoi (0.5) c'est dur (0.6) parce qu'ils ont pas tous (.) un bagage ha::: (0.7) d'être à l'école d'avoir dû s'exprimer différemment que dans leur propre langue .h (0.5) » (bén. 3).

La gentillesse est une autre représentation très courante sur les apprenants. Selon certains apprenants (app. 2, app. 5 et app. 7), leurs collègues sont très gentils ; pour app. 2 « tout le monde est gentil » ; tandis qu'app. 7 exprime une réserve « Maintenant, mes collègues sont gentils », enfin, app. 5 considère qu'une partie de ses collègues seulement sont très gentils ; elle dresse une liste des personnes qu'elle aime particulièrement.

« Ils sont très gentils, S. [prénom d'une apprenante], Sh. [prénom d'un apprenant], on est que trois de l'ancienne classe dans le cours actuel, c'est joli, j'aime bien ma classe, on parle <naturellement> ((en anglais)), on participe, comme ça ».

Les apprenants sont également considérés comme *gentils*, voire *très gentils*, par certaines formatrices. Si bén. 2, tout comme prof. 2, estime que « (0.5) c'est tous des gens qui sont très gentils », prof. 4 préfère garder une certaine réserve : « gentils, en ce moment en tout cas, j'ai une <((en riant)) très chouette équipe> ».

Le bavardage est fréquemment mentionné, à la fois par les apprenants et les formatrices. Tous les apprenants sont d'accord sur ce point : leurs collègues parlent beaucoup en classe. Pour une partie d'entre eux, il n'existe qu'une seule personne fautive :

¹⁴³ « ils sont (0.9) ah::: ils sont ah::: ils sont reconnaissants (1.0) d'avoir ce cours (0.9) .h ouais » (bén. 2). « satisfaisant/bah la reconnaissance qu'ils ont à la fin ils me disent merci monsieur merci professeur ha:: (0.7) ah::: (2.2) » (bén. 2).

¹⁴⁴ « puis courageux (.) je pense que c'est pas facile de se lancer là-dedans tout en étant adulte et::: (1.3) ouais voilà » (prof. 1).

« Oui, il y a une personne dans ma classe qui est toujours en train de poser des questions, même des questions qui ne sont pas bonnes pour lui, il est toujours en train de poser des questions » (app. 4) ;

« Il parle toujours, oui, souvent il parle. C'est ça » (app. 8).

D'autres accusent une partie de la classe :

« par exemple certains parlent beaucoup, <ils parlent très fort, très, très fort> ((en kurde)), <non classe, non règles> ((en français)), ils parlent ((rire)) » (app. 3).

Certains apprenants font des liens entre la nationalité et le fait d'être bavard et/ou de parler fort :

« Mais c'est très difficile avec les Érythréens et les Somaliens parce qu'ils parlent <très très fort> ((en arabe)) » (app. 6).

« Mais c'est difficile pour vous [les formatrices] et pour les autres personnes dans la classe, parce que les Érythréens parlent beaucoup érythréen [tigrinya] en classe, c'est difficile pour moi pour écouter la prof, parce que je ne l'entends pas. Surtout qu'ils parlent fort » (app. 2).

Comme nous pouvons le voir, dans le deuxième extrait, app. 2 commence par dire que ses collègues parlent beaucoup et que cela dérange les autres – les formatrices et ses autres collègues. Cependant, vers la fin de ce tour de parole, il s'intègre également : pour lui, c'est dérangeant parce qu'il ne peut pas entendre les formatrices.

Enfin, une partie des apprenants se contente de parler de toute la classe en général :

« C'est très bruyant. Ils parlent beaucoup » (app. 7) ;

« Ils parlent beaucoup dans la classe. ((rire)) Oui, ils n'écoutent pas le professeur » (app. 10).

Les formatrices confirment également cette impression. Tandis que prof. 1 y voit une expression de joie de vivre et une envie d'apprendre et de communiquer avec les habitants de leur pays d'accueil, prof. 4 perçoit cela comme un obstacle pour gérer sa classe et faire respecter le temps de parole de chaque apprenant :

« mais après toute la difficulté ça sera de la canaliser parce que voilà respecter le temps de parole de l'autre c'est <((en riant)) c'est plutôt compliqué> » (prof. 4).

À l'opposé pour bén. 2 et bén. 4, la plupart des apprenants sont très timides et il est nécessaire de les encourager pour qu'ils s'ouvrent :

« donc on a des personnes que tu vas jamais entendre si tu les provoques pas » (bén. 4).

Une partie des formatrices interviewées admirent les apprenants. Par exemple pour bén. 1 les apprenants sont *nickels*, *adorables* et *admirables*. Bén. 3 admire les efforts que les apprenants déploient pour apprendre. Cette formatrice admire également la bienveillance que les apprenants montrent envers eux-mêmes :

« (.) la bienveillance avec eux-mêmes c'est déjà accepter accepter que bah ils arrivent pas à prononcer (0.6) bah c'est pas facile (0.4) c'est pas facile d'avoir quelqu'un en face qui dit (0.4) ah non je comprends pas ce que t'as dit et puis .h de recommencer et de recommencer

d'être d'accepter ça d'accepter qu'eux-mêmes (1.4) bah ils doivent apprendre et être gentils avec eux-mêmes quoi tu vois (0.6) » (bén. 3).

La bienveillance des apprenants envers eux-mêmes et envers leurs collègues est également reflétée dans leurs discours. Même s'ils s'expriment très peu sur eux-mêmes, souvent pour justifier leurs réponses et/ou en racontant des anecdotes, ils soulignent dans la majorité des cas leurs caractéristiques positives ; app. 3 est la personne qui en parle le plus ; il se décrit comme une personne positive :

« De manière générale, j'ai un regard <positif> ((en français)) sur la vie. De manière générale, je pense d'une manière <positive> ((en français)) sur la vie, sur mes enfants, sur ma maison. J'ai toujours beaucoup d'espoir » (app. 3).

Ce regard positif sur la vie lui offre une certaine tranquillité d'esprit :

« Moi, dans la vie, dans 99 % des cas, je suis <tranquille> ((en français)), ça m'arrive une fois sur 100 de m'énerver. S'il y a <un problème> ((en kurde)) de ce côté, je vais de l'autre côté. Même si j'ai des soucis, par exemple des problèmes financiers ou des choses comme ça, je n'y pense pas beaucoup. Je suis comme ça. Quand je veux <me coucher> ((en kurde)), ça me prend une minute pour <m'endormir> ((en kurde)). <Ma femme> ((en kurde)) parle et ((en riant)) <je m'endors>. J'ai <l'esprit tranquille> ((en arabe)), je n'ai pas volé quelqu'un, <je n'ai pas fait du mal aux gens> ((en kurde)), je n'aime pas mentir. Si quelqu'un est comme ça [fait du mal aux autres, ment, etc.], je ne l'aime pas » (app. 3).

De l'autre côté, il garde ses distances avec les autres :

« <Je n'aime pas trop m'approcher des autres participants de la classe, je garde toujours une distance> ((en arabe)), je dis < « bonjour, bonjour »> ((en français)), c'est tout. Par exemple, vous, il y a 3-4 mois, vous étiez <mon enseignante> ((en arabe)), maintenant quand je vous vois, je dis <bonjour> ((en français)) et c'est tout, rien de plus » (app. 3).

Et enfin, c'est une personne qui essaie constamment de s'améliorer :

« Je pense tout le temps à ça, comment je peux <m'améliorer> ((en kurde)), pour moi, c'est comme ça » (app. 3)

Pour app. 2, qui fait preuve d'une grande empathie envers ses collègues n'ayant pas eu l'occasion de suivre une formation¹⁴⁵, le fait de pouvoir les aider représente une véritable fierté :

« Après, on est là pour apprendre et je suis fière quand je peux aider quelqu'un. L'autre jour, j'ai expliqué à Sh. [prénom d'un apprenant] ce que veut dire 'bonne matinée', j'aide parfois les autres » (app. 2)

Au contraire, certaines formatrices (bén. 2, bén. 4 et prof. 3) pensent qu'une partie des apprenants souffrent de manque de confiance en eux. Selon prof. 3, ce phénomène

¹⁴⁵ « Ça me rend triste de voir certaines personnes qui ne sont pas du tout allées à l'école à cause de leur gouvernement. Je me demande pourquoi elles ne sont pas du tout allées à l'école ? Je veux toujours les aider. » (app. 2).

touche tous les participants en alphabétisation, ce qui est causé par les mauvaises représentations que ces personnes ont d'elles-mêmes¹⁴⁶ ; tandis que bén. 2 pense qu'il s'agit de cas isolés, il se souvient particulièrement d'une apprenante dans sa classe en manque de confiance en elle et dit : « ça c'était il y a un an ou deux je sais plus, mais j'espère que maintenant elle est plus en confiance (.) ».

De manière générale, les formatrices estiment que les apprenants sont respectueux, mais pour des raisons qui peuvent varier. Selon prof. 1, la culture de leur pays d'origine joue un rôle important dans cette attitude :

« je suis maintenant généralement (.) l'ainée dans la salle (0.7) ce qui simplifie mon travail (1.2) vu les pays d'origine (.) qu'ils ont (.) on respecte les personnes âgées (0.4) ça c'est déjà un principe .h (0.9) » (prof. 1).

Bien que bén. 2 considère également les apprenants comme respectueux et le souligne à plusieurs reprises¹⁴⁷, lui et bén. 4 sont les seuls à relever de manière systématique un manque de respect chez certains apprenants¹⁴⁸. Selon lui, ne pas être ponctuel, partir en avance, téléphoner en classe, couper la parole aux autres, ne pas être attentif durant les cours, font partie des exemples concrets d'un comportement irrévérencieux :

« aujourd'hui (1.2) je m'en fous un peu ah::: (0.8) mais::: (1.1) ah::: (0.7) l'histoire marquante c'est quelqu'un qui vient qui ne respecte pas (0.5) l'histoire marquante ouais c'est mon cours et la personne répond au téléphone (1.4) je sais pas c'était un latino je me souviens pas très bien (1.2) bah ça NON ça pour moi c'est un manque de respect flagrant ou (1.4) ah::: (2.1) ah::: (1.9) voilà aïe::: (2.2) y a::: y a ceux qui arrivent en retard (1.5) aïe::: (1.1) je me souviens d'une (1.6) irakienne syrienne je sais plus trop °ouais une irakienne° (1.8) deux copines irakiennes oui <((en tapant sur la table avec la rythme de sa parole)) elles étaient // toujours // en retard // ouais // systématiquement // en retard // toujours vingt minutes de retard //> tout le temps tout le temps tout le temps (0.8) ah::: (1.3) j'ai fait des petites remarques gentilles (2.2) .h ha::: (1.9) » (bén. 2).

Prof. 3 et prof. 4 mentionnent de nombreuses fois où dans leurs classes, il y a des personnes qui n'acceptent pas l'autorité. La première donne l'exemple de quelques cas individuels :

« mais (0.5) mais::: il a un peu de la peine .tsk avec le système scolaire ((rire)) ça veut dire d'un côté (.) il veut il veut le système scolaire (0.5) et il se rend pas compte que c'est pas tout à fait ça qu'il lui faut par exemple il écrit quelque chose et il y a des erreurs (.) je lui je lui... (.) alors si je souligne ou si je souligne pas ça c'est encore pire pour lui si je souligne pas et puis je lui dis dans cette phrase il y a une erreur est-ce que tu vois laquelle <((en criant)) ah je ne sais rien moi > (0.7) » (prof. 3).

¹⁴⁶ « ils ont aussi des croyances comme quoi ils sont pas capables de choses comme ça (.) ou bien est-ce que je vais y arriver/ » (prof. 3).

¹⁴⁷ « (0.9) comment ils sont/ouais je l'avais dit avant (1.3) aïe::: (1.6) bon c'est une classe en ce moment je vous ai dit ils sont respectueux ils disent bonjour monsieur au revoir (0.9) ah::: (1.3) » (bén. 2).

¹⁴⁸ « après il y a des personnes qui manquent clairement de respect » (bén. 4).

Tandis que prof. 4 en fait une généralité et l'attribue au niveau de scolarisation de ces personnes :

« c'est des classes des personnes en général qui n'ont pas toujours l'habitude d'être (.) en classe (.) scolarisées donc les règles de groupe c'est pas forcément toujours <((en riant)) quelque chose d'acquis> » (prof. 4).

6.1.3.2. Représentations individuelles : entre oppression, racisme et mode survie

Certains traits de caractère ou attitudes des apprenants ne font pas l'unanimité auprès des personnes interrogées, cependant ils constituent une base de réflexion intéressante.

Par exemple, prof. 2 et prof. 3 parlent du racisme des apprenants envers leurs collègues ; si pour la deuxième il s'agit d'un cas isolé (un Italien qui refusait de travailler avec une apprenante musulmane portant le voile), pour prof. 2, il s'agit d'un comportement général chez les habitants de certains pays « j'ai des portugais qui sont super <((en riant)) racistes envers d'autres> ».

Opprimé est un autre adjectif utilisé par des formatrices pour décrire une partie de leur public cible. Dans tous les cas, ce terme est utilisé pour représenter les femmes et majoritairement celles qui sont musulmanes. Par exemple, prof. 2 décrit le premier entretien qu'elle a avec les apprenants pour fixer leurs objectifs d'apprentissage :

« c'est des personnes qui viennent chez moi et qui sont vraiment en détresse (0.5) les femmes qui sont souvent très opprimées il y a beaucoup de femmes souvent des musulmanes ha qui ont été enfermées chez elles avec interdiction de sortir (0.5) hum::: et tout d'un coup ha::: il y en a une ben voilà son mari est décédé ha/ et tout d'un coup elle se dit enfin <((en imitant une autre voix)) je peux VIVRE> et puis elle vient à mes cours <((la même voix)) ben voilà maintenant je peux apprendre à lire et à écrire j'ai plus personne qui me tape dessus je peux sortir de chez moi> voilà c'était vraiment la libération mais cette dame elle le elle pleurait toutes les larmes de son corps à pendant notre entretien et puis après on a commencé le cours elle a fait (0.4) elle a fait quelques semaines avec moi et en fait ça n'a pas fonctionné elle elle m'a dit qu'elle était encore pas libre dans sa tête (.) et qu'elle arrivait pas qu'elle avait l'impression de de de de commettre une faute en étant là donc elle était elle était complètement (0.5) opprimée soumise dans sa tête et tout ça et elle arrivait pas à sortir de ça (0.6) ».

Certaines formatrices pensent que les apprenants sont *en mode survie* :

« c'étaient des gens qui avaient été toujours centrés sur sur (0.8) dans un mode de survie vraiment le problème principal était de trouver à manger pour le lendemain (.) » (prof. 2).

Dans cette déclaration, la formatrice évoque clairement le mode de vie des apprenants et la raison pour laquelle ils n'ont pas acquis les compétences de base. Pour prof. 5, les apprenants sont *en mode survie* dans leurs interactions avec les habitants de leur pays d'accueil ; selon lui, cette situation les empêche d'avoir de véritables échanges directs avec des personnes en dehors de leur communauté.

Enfin, bén. 4, qui se considère comme une personne ouverte d'esprit, souligne le manque de cette qualité chez les apprenants.

« la relation pour moi c'est assez (.) facile parce que j'ai un caractère assez ouvert (0.5) .tsk mais on peut pas dire la même chose de l'autre côté (0.4) » (bén. 4).

6.1.3.3. Traits valorisés et obstacles perçus : une analyse statistique des représentations des apprenants

Dans le questionnaire destiné aux apprenants, une question portait sur leurs représentations de leurs collègues de classe. Ils pouvaient choisir une ou plusieurs réponses parmi celles proposées pour les décrire.



Vos camarades de classe sont :

Très gentils ☐	Gentils ☐	Fâchés ☐	Patients ☐	Stressés ☐	Fatigués ☐
Intelligents ☐	Pas bien ☐	Drôles ☐	En colère ☐	Parlent beaucoup ☐	Parlent un peu ☐

Image 9 : Représentations des apprenants de leurs collègues

252 apprenants ont répondu à cette question. Parmi eux, 44 % ont sélectionné une seule réponse, 24 % ont choisi deux réponses, et 32 % ont opté pour un nombre de réponses variant entre trois et onze. Un seul participant a coché toutes les cases, et ses réponses ont été exclues de l'analyse.

De manière générale, les apprenants perçoivent leurs collègues avant tout comme *très gentils* (28 %), *gentils* (17 %) et *intelligents* (17 %), suivis de *parlant beaucoup* (11 %), *patients* (8 %) et *parlant un peu* (6 %). Bien que la majorité des représentations soient positives, toutes les options de réponse ont été sélectionnées au moins une fois. Par exemple, onze participants pensent que leurs collègues sont *fatigués*, huit les trouvent *stressés*, cinq estiment qu'ils *ne sont pas bien*, quatre les considèrent *en colère* et trois les voient comme *fâchés*. Les représentations négatives, quoique minoritaires, se retrouvent plus souvent dans le questionnaire numérique, peut-être parce que les participants se sentaient plus anonymes et libres d'exprimer leur ressenti avec plus de sincérité.

En ce qui concerne les formatrices, trois questions relatives aux apprenants avaient été prévues dans le questionnaire. Elles consistaient à énoncer les premiers mots qui leur venaient à l'esprit en pensant aux apprenants, classer des énoncés de deux tableaux selon leur ordre de préférence et enfin, s'exprimer sur des énoncés à l'aide d'une échelle de Likert.

Le taux de réponse pour la première question était inférieur de 15 % par rapport aux autres ; l'effort supplémentaire demandé pour ce type d'exercice (question ouverte) a peut-être découragé certaines participantes. Les formatrices ont adopté différentes stratégies pour y répondre : la plupart ont choisi des adjectifs, des noms ou des expressions exprimant un jugement de valeur. D'autres ont décidé d'utiliser des termes neutres liés à leur champ d'action professionnelle, comme « compréhension orale, lecture, sortie, travail, apprentissage ».

De manière générale, selon les enquêtées, deux mots décrivent le mieux les apprenants : **courage** (ou *courageux, courageuse(s)*) et **motivation** (ou *motivé.e(s)*). Cela donne une première impression des représentations des formatrices qui vont exactement dans le même sens que leurs propos durant les entretiens.

Les réponses des participantes sont regroupées en dix catégories sémantiques et seront présentées par ordre de fréquence.

1. **gaieté** : joie, bonne humeur, chaleur, souriant, content, rire, humour, plaisir
2. **motivation et application** : motivé, appliqué, régulier, curieux, attentif, volontaire, demandeur, effort, engagement, persévérance
3. **difficultés d'apprentissage** : progrès lent, petits objectifs, rien n'est une évidence, pas de logique, pas d'abstraction, pas de transfert
4. **force de caractère** : courage, résilience, confiance
5. **générosité** : partage, solidarité, entraide, générosité
6. **manque de repère** : largué, perdu, étourdi, inconscient
7. **champ professionnel** : expression orale, structure de phrase, compréhension orale, lecture, prononciation, dessin, mémoire photographique, mise en situation, communication, français, sortie, apprentissage, travail, découverte, compréhension
8. **obstacles (accroc)** : parcours difficile, traumatisme, migration, conflit politique, pauvreté, compliqué
9. **aspects personnels et/ou culturels** : diversité, religion, mariage— enfant, respect des gens lettrés

10. traits de caractère : reconnaissant, timide, admirable, irrespectueux, aimable, inquiet, tranquillité, patience, lenteur, drôle, sympa, simplicité, empathie, autonomie, confiance en soi.

Les mots qui n'ont pas trouvé de place dans les catégories ci-dessus sont les suivants : *émotion, intégration, proximité, visage, enrichissant, besoin, attente, avoir le temps.*

Le premier tableau portait sur l'autonomie, la motivation, les efforts et les limites pédagogiques des apprenants :

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
E1. Les apprenant(e)s ont peu d'autonomie dans leur travail donc tu dois tout le temps être là.	5	25	30	15	25	
E2 Les apprenant(e)s sont magnifiques, elles et ils sont tous motivés, positifs et assez contents d'être là.	40	30	15	15	0	
E3. Malgré les difficultés, elles et ils s'appliquent.	55	30	10	5	0	
E4. Le niveau alpha veut dire ce que ça veut dire : alphabétisation ; il ne faut pas se tromper. Donc, il ne faut pas vouloir commencer à faire un cours pédagogique.	0	10	15	15	60	
E5. Moi, je trouve qu'il y a très peu d'autonomie ; peut-être qu'avec le temps j'arriverais à trouver d'autres exercices qui leur permettent de travailler d'une manière plus autonome.	0	5	30	50	15	

Tableau 14 : Représentations des formatrices sur les apprenants (I)

Le second tableau explorait la lenteur des progrès, l'admiration ou la distance culturelle perçue :

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
E1. Ça peut être des fois un peu décourageant parce que les progrès sont très lents.	12	32	24	24	8	
E2. Je dirais que je les admire.	48	32	20	0	0	
E3. Il faut que tu te rabaisses au niveau des apprenant(e)s.	4	0	20	28	48	
E4. Ils progresseront de manière beaucoup plus lente.	36	24	24	16	0	
E5. Ce ne sont pas les personnes qui viennent d'Europe et qui veulent apprendre le français, la mentalité est très différente.	0	12	12	32	44	

Tableau 15 : Représentations des formatrices sur les apprenants (II)

Les réponses aux deux tableaux d'énoncés révèlent des représentations contrastées des apprenants en alphabétisation. Sur le plan affectif, les formatrices expriment majoritairement une posture bienveillante : 80 % disent admirer les apprenants, 85 % soulignent leur application malgré les difficultés, et 70 % les décrivent comme motivés et positifs. Ces représentations positives coexistent toutefois avec une reconnaissance claire des obstacles : 60 % jugent les progrès très lents, et 44 % estiment que la progression est plus lente que dans d'autres contextes.

L'analyse statistique (corrélation de Kendall) confirme cette ambivalence lucide : une forte association ($\tau = 1.00$, $p < 0.001$) est observée entre l'admiration des apprenants et la reconnaissance de leur lente progression. De même, les formatrices qui perçoivent un manque d'autonomie tout en pensant qu'il est possible d'y remédier sont aussi celles qui les admirent ($\tau = 0.88$, $p < 0.001$), traduisant un engagement pédagogique constructif.

Pour s'exprimer sur les attitudes et les traits de caractères des apprenants, les formatrices avaient également la possibilité de noter quatre items selon l'échelle de Likert.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
J'admire les personnes qui continuent à venir malgré leurs difficultés.	60	37	3	0	0	69 N = 89 [%]
J'admire leur état d'esprit, ce travail qu'elles et ils font finalement, cet effort.	57	33	7	3	0	
Au-delà de la formation, il y a des gens qui sont très attentifs, très éveillés et il y en a d'autres qui ont de la peine.	56	37	7	0	0	
Dans les classes de niveaux les plus faibles, je me rends compte que c'est important pour ces personnes de venir. Elles sont plus sérieuses.	34	30	23	10	3	

Tableau 16 : Représentations des formatrices sur l'attitude des apprenants

Comme nous pouvons le constater la majorité des formatrices ont adhéré à toutes les idées proposées.

Le coefficient alpha de Cronbach obtenu ($\alpha = 0,72$) indique une bonne cohérence interne, permettant le recours à un modèle de régression linéaire multiple. Toutefois, aucune des variables introduites n'explique de manière significative les variations d'appréciation des apprenants.

La majorité des apprenants ont une vision très positive de leurs collègues. Les apprenants interviewés mentionnent notamment la bonne ambiance dans leurs classes, la diversité culturelle et la gentillesse de leurs camarades. Les résultats du questionnaire confirment cette tendance : les apprenants considèrent leurs collègues comme des personnes (très) gentilles, patientes et/ou intelligentes. Si la plupart des formatrices interrogées reconnaissent la gentillesse des apprenants, aucune ne fait mention de leur intelligence ou de leur patience. Par ailleurs, une grande partie des participants à cette recherche (apprenants et formatrices) s'accordent à dire que les apprenants sont bavards.

6.1.4. « Il y aura du travail » : représentations sur les compétences et connaissances des apprenants

Les discours recueillis auprès des apprenants et formatrices révèlent une perception partagée des obstacles rencontrés par les apprenants en alphabétisation. Si les compétences préalables sont rarement formulées de manière explicite, les difficultés d'apprentissage, elles, sont longuement décrites, souvent associées à un manque de scolarisation, à l'absence de stratégies cognitives, à la lenteur des progrès ou encore à une faible autonomie.

6.1.4.1. « Il ne faut pas leur montrer qu'ils ne savent rien »

De manière générale, les formatrices interviewées ne parlent que très rarement et vaguement des connaissances préalables des apprenants ; par exemple, bén. 4, en racontant une anecdote sur une apprenante, déclare : « ça se voit qu'elle a un certain acquis » (bén. 4) sans mentionner ces connaissances explicitement. Or, la plupart d'entre elles dressent une longue liste de compétences manquantes chez ces personnes. À titre d'exemple, la même formatrice critique souvent l'absence de connaissances de base chez les apprenants :

« aïe:::: tu pars de l'idée que tout le monde a un certain niveau (.) mais il faut pas oublier qu'elles viennent de là ((elle montre avec ses mains un point tout en bas)) donc l'effort est énorme .h » (bén. 4).

Elle établit d'ailleurs une hiérarchie implicite selon le niveau de formation, dans laquelle les personnes non scolarisées sont placées tout en bas :

«(0.5)on a des femmes qu'elles étaient jamais à l'école (0.8) et il faut pas du tout leur faire ressentir (0.9) que les autres étaient à l'école et qu'elle sait [elles savent] RIEN (0.8) » (bén. 4).

Dans cet extrait, la représentation négative qu'a cette formatrice des connaissances préalables des personnes non scolarisées, qu'elle perçoit comme « ne sachant rien » attire notre attention. D'autres formatrices font la même remarque d'une manière moins directe. Par exemple, prof. 2 souligne également le manque de connaissances scientifiques et géographiques des apprenants dans sa classe et donne l'exemple d'un apprenant qui a découvert grâce à elle que la terre était ronde et pas plate.

Prof. 3 utilise la métaphore d'une maison avec de nombreux trous pour parler des connaissances des apprenants :

« uhum (0.9) c'est c'est de vraiment tenir compte (0.7) de là où ils sont les gens aïe:::: (0.6) parce que moi je leur dis vous êtes un peu comme une maison (0.7) mais il y a des trous (0.6) à certains endroits et je sais pas encore où/ (0.5) donc on va d'abord explorer pour voir où il y a des trous et comment on va pouvoir réparer ça parce que (0.5) si les trous sont en bas vous

voyez j'ai beau avoir un beau toit ça va pas jouer donc ((rire)) voilà c'est un peu l'image (0.5)
hum::: (0.9) » (prof. 3).

Pour illustrer le « manque de connaissances » de ces personnes, bén. 4 donne un exemple :

« les premières que j'ai eu L. [prénom de l'apprenante] ou une autre (0.5) bon nous prenons le livre à la page 9 et puis nous allons regarder la page 9 qu'est-ce qui est là-dedans/ (0.5) alors ça bougeait pas beaucoup (0.3) <((avec une voix perdue)) ouais> je répète on va prendre le livre (0.3) on prend la page 9 (.) oui/ °bah non elle savait pas qu'est-ce que c'était un livre elle savait pas qu'est-ce que c'était la page°/ (0.6) donc voilà ça c'était (.) une grande baffe (0.8) c'est quand t'as enfin compris qu'elles savent pas qu'elles ont pour la première fois un livre dans les mains (0.5) qu'une page elles savent pas qu'est-ce que c'est (0.6) que la page 9 elles savent pas qu'est-ce que c'est et ben:::: tu commences à te dire BON il y aura du travail ((rire)) voilà mais ça c'est (0.4) ça c'était flagrant (.) » (bén. 4).

Le fait que les apprenants ne comprennent pas des consignes simples lors de la première leçon d'un cours de langue est généralement attendu, sauf lorsqu'il s'agit d'apprenants lecteurs-scripteurs.

Quant aux apprenants eux-mêmes, ils évoquent rarement leurs connaissances ou compétences. Par exemple, app. 1, souvent très critique envers lui-même et enclin à minimiser ce qu'il sait, mentionne néanmoins son expérience dans le bâtiment : il explique être capable de calculer la surface d'un espace sans connaître les formules mathématiques, grâce à son savoir pratique.

« Je ne connais pas du tout les règles de mathématiques, mais je connais très bien le tableau de multiplication et comme le disent les Suisses « calculer » (en français) : je sais calculer parfaitement. Si tu me donnes un bâtiment de me demandes de calculer sa taille, je le fais plus vite qu'un ingénieur » (app. 1).

Cet extrait ouvre des pistes intéressantes sur les stratégies d'apprentissage propres au public cible de cette étude. Bien que cela dépasse le cadre de la présente recherche, il serait pertinent de recueillir davantage de témoignages de ce type afin de poser les bases d'une méthode d'enseignement/apprentissage réellement adaptée aux adultes allophones peu ou pas scolarisés.

6.1.4.2. Manque de stratégies d'apprentissage, lenteur et dépendance

Bien que les formatrices interrogées évoquent rarement de manière directe le niveau de formation des apprenants, elles établissent souvent un lien entre une scolarisation perçue comme déficiente et les difficultés d'apprentissage rencontrées. Bén. 4 est la plus explicite à ce sujet. Selon elle, enseigner en alphabétisation nécessite d'« abaisser » son niveau au plus près de celui des apprenants :

« (0.4) .tsk oui parce que le niveau alpha veut dire ce que ça veut dire : alphabétisation il faut pas se tromper (.) donc il faut pas vouloir commencer à faire un cours pédagogique et

dire voilà mesdames prenez votre livre à la page 58 et nous allons étudier le le théorème de pythagore NON tu es au niveau alpha donc tu es au niveau alpha » (bén. 4).

Pour illustrer ses propos, cette formatrice donne l'exemple d'une apprenante et poursuit « quand tu expliques quelque chose de nouveau (0.5) tu la regardes tu vois tout de suite sur son visage qu'elle a rien compris (0.4) » (bén. 4). De manière plus nuancée, bén. 2 souligne à la fois les obstacles initiaux et les progrès observés par la suite :

« même si au début j'ai [avais] l'impression que ce n'était pas facile pour eux et qu'ils étaient à côté de la plaque parce qu'ils (0.7) ne savaient pas trop parler je vois qu'après il y a il y a des progrès quoi (1.5) » (bén. 2).

Prof. 3, quant à elle, met en évidence l'irrégularité du processus d'apprentissage chez certaines personnes. Elle évoque deux apprenantes : l'une comprend très bien un jour et rien le lendemain ; l'autre, selon elle, assimile certaines notions parfaitement mais reste hermétique à d'autres, ce qui est très *troublant* pour elle.

Dans l'ensemble, la majorité des formatrices soulignent la lenteur du progrès des apprenants¹⁴⁹, ne citant que de rares cas d'individus qui se démarquent par des avancées rapides¹⁵⁰.

À cela s'ajoute une plainte fréquente concernant leur manque d'autonomie. Toutefois, elles ne sont que deux à faire des propositions concrètes pour y remédier (prof. 2¹⁵¹) ou à songer à proposer des activités pour développer cette compétence chez les apprenants (prof. 5¹⁵²).

Selon prof. 2, les apprenants peu ou pas scolarisés ont d'abord besoin d'apprendre à apprendre¹⁵³. Cette idée est également développée par l'auteure d'un chapitre de l'ouvrage collectif de l'Université ouvrière de Genève (Schautz 2005), qui insiste sur la nécessité d'aborder en début de formation des gestes et habitudes considérés comme allant de soi dans un contexte scolaire :

« s'asseoir dans une classe avec d'autres comme soi, se faire des amies – ou des ennemies ? –, apporter ses affaires à chaque séance, ouvrir son cahier du bon côté, copier ce qui est écrit au tableau, [...] » (Schautz 2005 : 20).

¹⁴⁹ En guise d'exemple : « les progrès sont très très lents (.) » (prof. 5), « ça avance ça avance un peu lentement » (prof. 3).

¹⁵⁰ Par exemple, bén. 2 mentionne un apprenant dans sa classe qui était professeur d'université dans son pays d'origine et décrit sa progression comme « incroyable ».

¹⁵¹ Comme nous le verrons plus bas, prof. 2 propose différents types d'activités pour augmenter l'autonomie des apprenants ; à titre d'exemple, dans ses classes lire et comprendre les consignes est une activité en soi.

¹⁵² « moi je trouve qu'il y a très très peu d'autonomie peut-être avec le temps j'arriverais à trouver d'autres exercices qui (0.6) où ils peuvent travailler d'une manière plus autonome » (prof. 5).

¹⁵³ « je trouve que dans l'alphabétisation on doit souvent considérer le fait que c'est des gens qui ont été très peu scolarisés et qui doivent d'abord apprendre à apprendre (.) ».

Prof. 1 fait le lien entre ce déficit de stratégies et l'absence d'activités ludiques dans l'enfance. Pour elle, le jeu, souvent vecteur implicite d'apprentissages cognitifs, a manqué à ce public :

« (1.3) .h et ce manque (1.1) de (0.4) de côté ludique de ne pas avoir eu le droit de jouer suffisamment .h (1.0) pour pouvoir aïe::: (0.8) profiter de tout ce que jeu (.) apporte (0.4) ils ont pas ces ces il y a rien qui est ancré ils savent pas comment .h (0.9) on on joue l'objectif c'est gagner (0.4) mais par quelle voie je vais y aller (0.4) ils ont aucune (.) c'est (0.4) hop je fonce dans le mur et puis je gagne (0.9) ça c'est je pense ce que je vois comme grande différence si on va dans tout public ils vont c'est se (0.4) développer ou mettre sur pied des stratégies d'apprentissage et ces stratégies de gagne (0.9) pour atteindre leurs objectifs (.) alors que les migrants (1.3) qui n'ont pas été scolarisés (0.4) n'ont pas de stratégies à leur disposition (1.3) » (prof.1).

Certaines formatrices nuancent ce constat en reconnaissant que, bien qu'ils ne disposent pas des codes de l'apprentissage scolaire, les apprenants ont su développer des compétences pour s'en sortir seuls dans un monde lettré. Par exemple, prof. 2 décrit les apprenants comme étant débrouillards « parce que souvent ils ont réussi à développer (0.6) des capacités pour réussir à s'en SORTIR et je trouve des fois c'est impressionnant (0.7) les les petites stratégies qu'ils ont mises en place pour contourner leur problème en fait hum::::: (1.8) ».

Cependant, cette même formatrice souligne aussi l'écart culturel profond qui sépare la logique scolaire de celle de ces apprenants. Elle illustre son propos à partir d'un exercice de type QCM :

« et ça je trouve qui fait toute la différence il y a une logique à mettre en place (0.5) chais pas quand tu mets une petite question avec trois croix à mettre enfin choisir a b c (0.6) les gens ils vont pas comprendre il y a une phrase avec trois petits carrés il faut que je fasse quoi/ ben voilà il y a tout des choses qui nous semblent totalement logiques quand on a suivi une scolarité qui nous sembleraient logiques si on va (0.4) dans un autre pays parce que ça sera vraisemblablement assez similaire (.) mais pour des gens qui n'ont pas été scolarisés du tout il y a une logique de BASE (0.5) à mettre en place en fait voilà (1.1) » (prof. 2).

Prof. 3 partage cette analyse en relatant une activité ludique qu'elle utilise parfois : le jeu du *Pictionary*. Elle explique à quel point la consigne, pourtant simple en apparence, peut être difficile à comprendre sans certaines compétences scolaires implicites :

« moi je fais parfois des pictionary donc elles arrivent elles arrivent pas à lire le mot (0.9) on peut toujours s'arranger et puis ensuite de dessiner (1.4) et des fois il y a vraiment des dessins (0.7) mais (0.9) et les autres trouvent alors ça des fois je comprends pas comment ils ont trouvé ((rire)) (0.7) parce que c'est une certaine logique (.) de dessiner alors dessiner une table alors il faut déjà avoir pigé un peu le trois dimensionnel ce qui est pas le cas de tout le monde (0.6) ah::: le mieux c'était la botte (0.6) la botte où une personne a dessiné une forme comme ça <((elle dessine un cylindre))> et quelqu'un trouve que c'est la botte (0.5) et moi j'ai dit comment tu sais ça/ ah bah ouais c'est une botte vue d'en haut <((en riant)) bon d'accord> ((rire)) (0.9) » (prof. 3).

Dans ces deux extraits, les formatrices opposent la logique des personnes scolarisées à celle des personnes n'ayant pas suivi une scolarité standard, en érigeant la première en modèle de référence. L'un des enjeux de l'enseignement de l'alphabétisation aux adultes pourrait résider dans cette tendance à vouloir imposer à tout prix la logique des lettrés (Goody 1979 ; 1986 ; Privat 2006) à des apprenants lecteurs-scripteurs. Il serait peut-être plus pertinent de chercher à comprendre leur propre logique, afin de leur permettre d'apprendre à partir de celle-ci, plutôt que de leur en imposer une autre.

6.1.4.3. « Ils sont comme les enfants »

Dans leurs discours, les formatrices comparent régulièrement les apprenants lecteurs-scripteurs aux enfants. Parfois, cette comparaison est formulée de manière explicite ; d'autres fois, elle se manifeste plus subtilement. Malgré une reconnaissance affirmée de l'expérience de vie des apprenants, certaines formatrices adoptent une posture ambivalente, voire condescendante, à l'égard des personnes non scolarisées.

Certaines formatrices, au contraire, bén. 4 et bén. 5 insistent sur l'importance de ne pas infantiliser les apprenantes, en valorisant leur parcours de vie et leurs connaissances antérieures :

« c'est important de les encourager de (0.9) de les garder toujours dans la notion que c'est des femmes adultes qui ont (0.4) un vécu (0.4) d'adultes qui ont un bagage très important (0.8) et qu'elles apprennent à parler NOTRE langue (.) » (bén. 5).

Bén. 4 met également en avant l'expérience vécue des apprenants dans sa classe :

« il faut pas oublier que c'est des femmes qui ont vécu (0.4) qui ont des acquis (0.5) .h et qui ont tout un parcours de vie également elles ont des enfants donc on peut pas les traiter comme des enfants donc voilà il y a plein de choses qu'elle connaissent que nous on connaît pas donc voilà c'est un ... (0.4) » (bén. 4).

Malgré cette position, lors de l'entretien, cette formatrice décrit les méthodes didactiques qu'elle utilise et qui peuvent être perçues comme infantilisantes, et elle compare régulièrement les apprenants à des enfants. Par exemple, selon elle, les apprenants non scolarisés entretiennent une relation particulière avec les livres ; elle compare leurs sentiments de joie et d'excitation avec ceux des enfants ayant reçu un livre pour la première fois de leur vie.

« °on a des femmes qui ont un bouquin pour la première fois dans les mains (0.4) qu'elles étaient jamais à l'école (0.8) et c'était un tel (.) bonheur d'avoir un livre entre les mains (1.2) comme un gamin qui a un premier livre et qui adore son premier livre (0.7) bah les femmes c'était pareil° (0.6) » (bén. 4).

De même, bén. 2 décrit les difficultés rencontrées par les apprenants plus âgés avec l'écrit, en employant un vocabulaire et une attitude qui peuvent s'apparenter à une forme de condescendance et d'infantilisation :

« les plus vieux ceux qui ont plus de mal avec l'écriture ils sont quand même là dans la classe et c'est important d'avoir le papier °genre la feuille° et ils font l'effort d'écrire mais mais je sais qu'ils ont du mal à lire ils ont du mal à écrire °ils écrivent pas très bien° mais (1.2) ils font un peu semblant quoi °enfin voilà° (1.3) mais::: (0.9) je leur donne quand même le matériel de cours pour qu'ils se sentent à l'école pour eux c'est important (1.4) mais moi j'insiste sur (1.4) ha::: sur la compréhension là ils doivent comprendre quand [je] parle et puis bon ils |arrivent à comprendre l'écrit c'est pas toujours (.) oui (0.6) oui (1.3) ah::: ben voilà (0.8) je donne des exercices à faire mais à la rigueur c'est pas important ils |arrivent pas voilà <((en riant)) ouais voilà> (1.5) ah ouais (0.6) » (bén. 2).

Même si bén. 2 ne formule pas explicitement une analogie entre les apprenants et des enfants, ses propos révèlent une certaine posture infantilisante : il affirme que les apprenants « font semblant » d'écrire, et accepte ce jeu pour qu'ils puissent « se sentir à l'école », comme si cela suffisait à leur donner le sentiment d'apprendre. Ce positionnement implicite est renforcé par des éléments non verbaux (rire, hésitations, mimiques).

Un phénomène similaire se retrouve dans le témoignage de prof. 3, qui alterne les registres de langage : elle emploie systématiquement le vouvoiement lorsqu'il s'agit de ses collègues ou lorsqu'elle rapporte les propos des apprenants, mais passe au tutoiement lorsqu'elle s'adresse à ces derniers, ce qui peut renforcer une relation asymétrique et paternaliste.

Cette tendance est également présente dans l'ouvrage collectif de l'Université ouvrière de Genève. Dès les premières lignes, une des autrices, Schautz, critique l'usage du tutoiement et d'autres comportements infantilisants envers les femmes musulmanes. Pourtant, tout au long du texte, elle les compare à des enfants. Selon elle, les enfants ont une meilleure mémoire, mais les adultes, grâce à leur expérience de vie, peuvent plus facilement trouver des liens entre les choses et/ou les idées. Or, elle estime cependant que cela ne s'applique pas aux « femmes musulmanes » ; bien qu'elles soient des femmes accomplies selon elle (en tant que mères, voire grands-mères), elles n'ont pas intégré cette vie ni ces codes sociaux et finissent ainsi par « jouer aux enfants » (Schautz 2005 : 24) – un jeu nocif auquel, en tant qu'enseignante, elle refuse de se plier.

Si une partie des formatrices interviewées dans le cadre de cette recherche établit un lien entre les apprenants en alphabétisation et les enfants, la majorité de leurs homologues ayant répondu au questionnaire rejette clairement ce parallélisme. Du côté des apprenants, aucun ne fait référence à une telle comparaison, que ce soit en parlant d'eux-mêmes ou de leurs pairs.

6.1.4.4. Obstacles à l'apprentissage

Les formatrices relèvent de nombreux freins à l'apprentissage : fatigue rapide, manque d'autonomie, absence de stratégies cognitives, mais aussi poids des traumatismes liés à l'exil ou aux violences subies. Certaines estiment que ces difficultés sont renforcées par

une indisponibilité mentale, provoquée par des préoccupations personnelles ou familiales.

S'inspirant de la figure du prophète de l'Islam, Schautz (2005) considère que les apprenantes sont héritières d'une tradition essentiellement orale, dans laquelle :

Le savant n'est pas celui qui emprunte sa connaissance à quelques livres et qui devient ignorant quand il oublie ce qu'il a appris. Le vrai savant est celui qui reçoit, quand il le veut, sa connaissance de son seigneur, sans études ni enseignement (Schautz 2005 : 20).

Selon elle, cette conception rend difficile toute progression dans un apprentissage structuré. Elle affirme que cette culture orale a également un impact sur l'apprentissage de la littéracie : les apprenantes n'auraient pas de représentation objective de l'écrit.

J'ai demandé à Allia comment elle voyait le monde dans la rue ; elle est 'aveugle des lettres'. [...] Nous ne pouvons pas imaginer à quoi ça ressemble : même si nous sommes en Chine sans en connaître la langue, nous savons que les caractères ont une signification (Schautz 2005 : 19).

Elle qualifie ces personnes de « préalphabétisées » (CNCLC 2017 : 11), c'est-à-dire que, pour elles, le discours écrit n'a pas de signification intrinsèque. Le schéma cognitif des apprenants constituerait ainsi, selon elle, un obstacle à l'accès au langage écrit.

Néanmoins, Schautz souligne que ces adultes sont parfaitement capables de réflexion, d'étude et de pensée. Toutefois, ils n'ont souvent pas conscience de leurs compétences, en raison d'une mauvaise estime de soi, de conditions de vie précaires, ou encore d'une représentation erronée de ce qu'est l'apprentissage. Pour beaucoup, apprendre signifie mémoriser, or certains événements traumatiques ont altéré leur capacité de mémorisation.

Du côté des apprenants, les difficultés à apprendre le français sont souvent évoquées, et l'âge est régulièrement perçu comme un facteur défavorable :

« Je suis âgé quand même, ce n'est pas facile pour moi de tout apprendre » (app. 2).
« C'est difficile pour moi d'apprendre le français, parce que j'ai 44 ans et je suis <âgé> ((en kurde)) » (app. 3).

App. 1, en se comparant aux plus jeunes de sa classe, exprime une grande souffrance psychologique :

« Dans la classe, parce que je me compare avec les jeunes, je me sens plus faible. Je le sens vraiment. Je me demande pourquoi les autres peuvent apprendre et pas moi, c'est vrai que mon âge d'apprentissage est dépassé, mais je me demande pourquoi je ne suis pas comme les autres [les plus jeunes]. À cause de ça, c'est difficile pour moi psychologiquement. Je me sens torturé. C'est vraiment difficile pour moi, parce qu'avant dans les travaux manuels j'étais très fort, 90 %-100 % plus fort que les autres » (app. 1).

Il ajoute un peu plus tard que ses préoccupations personnelles altèrent sa mémoire, au point d'oublier des mots même dans une de ses langues premières :

« C'est un peu difficile, surtout pour moi, qui oublie tout comme l'autre fois on est allés à la bibliothèque, je voulais dire dinosaure j'ai beaucoup réfléchi, je ne pouvais même pas de me rappeler du mot en persan » (app. 1).

App. 2 est la seule personne qui parle de la guerre dans son pays et des préoccupations qu'elle suscite :

« Je ne vais pas très bien à cause de la guerre en Syrie. C'est vrai que j'ai beaucoup de problèmes, mon père et mon frère sont en Syrie ».

Les constats des formatrices vont dans le même sens. Elles évoquent également les blocages rencontrés par les apprenants, qu'elles attribuent à diverses causes : *troubles psychologiques, difficultés de la vie quotidienne ou professionnelle*, ainsi qu'à *leur éducation* et à *leur culture d'origine*.

Pour prof. 4, les traumatismes liés à la guerre viennent s'ajouter au manque de scolarisation, rendant l'apprentissage particulièrement complexe :

(0.5) mais on voit aussi là toute la difficulté des gens qui arrivent chez nous en ayant vécu la guerre en ayant ... qui ont des traumatismes et qui ont beaucoup de difficultés à apprendre (.) à cause de ça (0.9) et::: ça rajoute encore une difficulté en plus parce qu'ils ont été déjà très peu ou quasiment pas à l'école et psychiquement ils ont beaucoup de peine à se concentrer et à apprendre (1.1) oui est-ce qu'ils sont en état d'apprendre/ (0.4) je sais pas mais voilà ils font tout ce qu'ils peuvent en tout cas voilà (0.7) donc ça c'est pas toujours évident oui (prof. 4).

Bén. 3, prof. 1, prof. 2 et prof. 4 s'accordent sur le fait que les apprenants sont souvent submergés par des problèmes personnels. Cela suscite une prise de position émotionnelle chez toutes ces formatrices, à l'exception de prof. 2 qui opte pour un discours analytique et pragmatique. Elle fait le lien entre les problèmes familiaux et le niveau de la scolarisation de certains apprenants :

« ouais (1.0) hum:::: il y a aussi beaucoup de personnes qui ont des problèmes familiaux (0.4) ça ça arrive quand même assez fréquemment que des parents sont décédés ou je sais pas quoi et ils ont dû tout de suite aller travailler pour gagner de l'argent aider la famille (0.9) voilà je pense souvent c'est qu'ils sont des gens qui ont pas eu le temps ou l'opportunité ou comme ça de pouvoir être scolarisés » (prof. 2).

Et elle considère leurs préoccupations comme un obstacle à l'apprentissage :

« et puis ce genre de personnes qu'ils nous envoient en général on n'arrive pas à les faire avancer (0.5) parce que c'est des personnes qui ont tellement de soucis dans leur tête qui sont tellement prises dans leur (0.5) dans dans leur tourbillon infernal et qu'elles ont des capacités de mémorisation qui qui sont loin quoi (0.8) c'est quand les personnes arrivent chez nous elles doivent vraiment être libérées et avoir toutes leurs capacités intellectuelles qui sont à disposition et qu'on peut (0.6) et qu'on peut utiliser et quand il y a d'autres soucis extérieurs comme ça souvent ça fonctionne pas (0.5) ouais ouais voilà (1.2) ».

Prof. 1 souligne également les difficultés auxquelles les apprenants doivent faire face dans leur vie quotidienne, mais contrairement à prof. 2, elle pense que les formatrices sont capables de les aider en créant une bonne ambiance dans leur classe « de façon à ce qu'ils se sentent| à l'aise leurs problèmes deviennent secondaires (.) même qu'ils en ont plus que moi je présume .h (0.7) » (prof. 1).

Prof. 2 illustre encore cette tension entre libération et blocage par le cas d'une femme musulmane qui, après le décès de son mari, a pu sortir de chez elle pour la première fois mais n'a pas réussi à apprendre :

« (0.6) et et voilà elle avait senti cette liberté de se dire voilà je le ferai (0.7) et finalement voilà une fois qu'elle y était elle arrivait pas à enregistrer les informations » (prof. 2).

Prof. 3 mentionne la situation psychologique délicate dans laquelle se trouve un apprenant de sa classe :

« il est très... ben il a vingt- huit ans et ça fait un bout de temps qu'il est parti de chez lui en courant en fuyant etc. et il est il est dans une position psychologique qui est difficile à la fois il est grand il est adulte et à la fois il est petit c'est un enfant adulte il sait pas très bien comment se positionner par rapport à ça voilà (.) voilà il faut faire aussi avec ((rire)) parce qu'il y a aussi des composantes psychologiques qui jouent et puis voilà (.) » (prof. 3).

Enfin, selon prof. 4 et prof. 5, un autre obstacle pour l'enseignement/apprentissage aux personnes peu ou pas scolarisées est le fait qu'elles se fatiguent plus vite en classe que les personnes ayant l'habitude de suivre des formations :

« là on a réduit un petit peu l'heure des cours bon pas grand-chose rassurez-vous bah un quart d'heure (.) parce que parce que eux ils décrochent à un moment donné parce qu'on a un public là qui (0.6) qu'ils ont pas beaucoup suivi l'école ailleurs donc trois heures de cours par jour tous les jours c'est assez intense on essaie de réduire un tout petit peu .h mais pour les formateurs aussi des fois ils sont sur la retenue quoi parce que (0.6) y a ... ils ont peu d'autonomie dans leur travail donc toi tu dois être là (.) tout le temps donc (0.9) » (prof. 5).

6.1.4.5. Lacunes perçues et stratégies reconnues : analyses statistiques des représentations des savoirs des apprenants

Dans le questionnaire, les formatrices avaient également la possibilité de se prononcer sur les connaissances et compétences des apprenants ainsi que sur leurs éventuelles difficultés d'apprentissage. Pour cela, onze énoncés leur étaient proposés, à évaluer selon une échelle de Likert.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	N Total = 89
Il ne faut pas montrer aux apprenant(e)s qu'ils et elles ne savent rien.	63	17	17	0	3	
Les gens qui n'ont pas du tout été scolarisés, il y a une logique de base à mettre en place.	44	50	3	0	3	
On a un public qui n'a pas toujours été scolarisé, qui n'a pas toujours eu l'occasion de profiter d'une éducation ludique ou enrichissante.	50	40	7	3	0	
Elles et ils n'écrivent pas très bien, mais ils font un peu semblant.	0	3	17	50	30	
Il n'y a rien qui est ancré.	10	27	46	17	0	
On a des apprenant(e)s qui ont pour la première fois un livre dans les mains.	27	37	30	3	3	
Les apprenant(e)s ne sont jamais allés à l'école, et c'était un tel bonheur pour elles d'avoir un livre entre les mains : comme un enfant qui a un premier livre et qui adore son premier livre, ben elles sont pareilles.	17	36	37	7	3	
Ce sont des gens très débrouilles parce que souvent ils ont réussi à développer des capacités pour réussir à s'en sortir.	34	33	23	7	3	
Les migrant(e)s qui n'ont pas été scolarisés n'ont pas de stratégies d'apprentissage à leur disposition.	10	23	34	13	20	
J'ai l'impression que ce n'est pas facile pour ces personnes et qu'elles sont à côté de la plaque.	0	17	23	37	23	
Tu dois te mettre à leur niveau, donc l'alphabétisation.	13	40	20	20	7	

Tableau 17 : Représentations des formatrices sur les compétences et connaissances préalables des apprenants

Ce tableau met en évidence plusieurs tendances fortes. Une grande majorité de formatrices (94 %) estiment que les apprenants ont besoin d'acquérir une logique de base, et 90 % considèrent qu'ils n'ont pas eu accès à une éducation enrichissante. Par ailleurs, 80 % pensent qu'il ne faut pas leur faire sentir qu'ils « ne savent rien ». À l'inverse, l'idée selon laquelle les apprenants « font semblant » d'écrire est rejetée à 80 %. Cet item suggère subtilement un parallélisme avec les enfants, et son rejet massif renforce l'hypothèse selon laquelle les formatrices ayant répondu au questionnaire refusent clairement ce rapprochement.

L'alpha de Cronbach est très faible (0,11), rendant impossible l'usage d'un modèle de régression. Des tests de Spearman et du χ^2 ont donc été utilisés pour explorer les liens entre les items et les variables indépendantes.

Plusieurs relations significatives ressortent :

- **Domaine d'étude** : les formatrices issues d'un autre domaine que l'enseignement/langues adhèrent davantage à l'énoncé « Il ne faut pas montrer aux apprenants qu'ils ne savent rien » ($\chi^2 \approx 11,6$; p-value = 0.0098), et valorisent plus souvent leur débrouillardise ($\chi^2 \approx 7,93$; p-value = 0.0425).
- **Expérience** : elle a une corrélation significative avec l'énoncé « Pour la première fois un livre entre les mains » ($\rho = 0,26$; p-value = 0.018), et modérément liée à l'idée d'un « bonheur de lire » ($\rho = 0,22$; p-value = 0.042).
- **Âge** : les répondantes plus âgées partagent davantage cette dernière représentation ($\rho \approx 0.46$; p-value < 0,001).
- **Type d'engagement** : les formatrices bénévoles adhèrent plus souvent à l'idée que les apprenants sont « à côté de la plaque » ($\chi^2 \approx 10,25$; p-value = 0.0062).

L'analyse quantitative confirme l'existence de représentations contrastées, mais parfois cohérentes, chez les formatrices en alphabétisation. Certains liens forts entre les énoncés suggèrent des attitudes relativement homogènes au sein du groupe, notamment autour de la reconnaissance des obstacles vécus par les apprenants et la valorisation de leurs ressources personnelles (ex. débrouillardise, plaisir de l'apprentissage).

Par ailleurs, plusieurs variables – comme le domaine de formation, l'âge, l'expérience ou le type d'engagement – influencent significativement certaines représentations. Celles-ci semblent structurer des visions plus ou moins nuancées ou bienveillantes envers les capacités et les parcours des apprenants.

Les formatrices s'accordent sur un constat : les apprenants en alphabétisation ne disposent pas toujours des repères attendus dans le cadre scolaire formel. Si l'absence de connaissances de base est

fréquemment soulignée – parfois de manière brutale –, certaines adoptent une posture réflexive, attentives aux ressources invisibles mobilisées par les apprenants pour s'adapter à un monde lettré.

6.1.5. Compétences en français : entre absence de repères et maîtrise quasi parfaite

L'analyse croisée des entretiens avec les apprenants et des questionnaires remplis par les formatrices permet de mieux cerner l'éventail de compétences linguistiques présentes dans les classes d'alphabétisation.

Tous les apprenants interviewés sauf app. 9 sont allophones avec des langues premières structurellement éloignée du français (arabe, dari, kurde, persan, russe, tigrigna, ukrainien). Au moment de l'entretien, la plupart d'entre eux suivent le deuxième niveau d'alphabétisation, qui est aussi le dernier dans leur institut. Seuls app. 5, app. 9 et app. 10 suivent le cours du premier niveau. Avant d'intégrer cet établissement, aucun participant (à l'exception d'app.1 et d'app.10) n'avait jamais suivi de formation systématique en langue française. App. 1 avait déjà suivi des cours de français pendant six mois dans une association, à raison de trois heures par semaine ; ensuite, il a continué durant trois mois des cours intensifs en alphabétisation dans une autre institution. Quant à app. 10, il avait participé à des cours intensifs dans un autre centre de formation durant un mois et demi. Au moment de l'entretien, il était en Suisse depuis trois mois. Les autres apprenants soulignent que la durée d'attente peut varier entre un an et demi et deux ans selon leur profil (genre, âge, lieu d'origine et niveau de formation).

Dans le questionnaire, les formatrices avaient la possibilité d'exprimer leur avis sur les compétences des apprenants en français avec trois questions qui portaient sur leur niveau en compréhension orale, en expression orale et en production écrite. En ce qui concerne les compétences orales, les formatrices devaient sélectionner une ou plusieurs réponses parmi les cinq proposées : *Pré A1, A1 en cours d'acquisition, A1 acquis, A2 en cours d'acquisition, A2 acquis* ou *autre*.

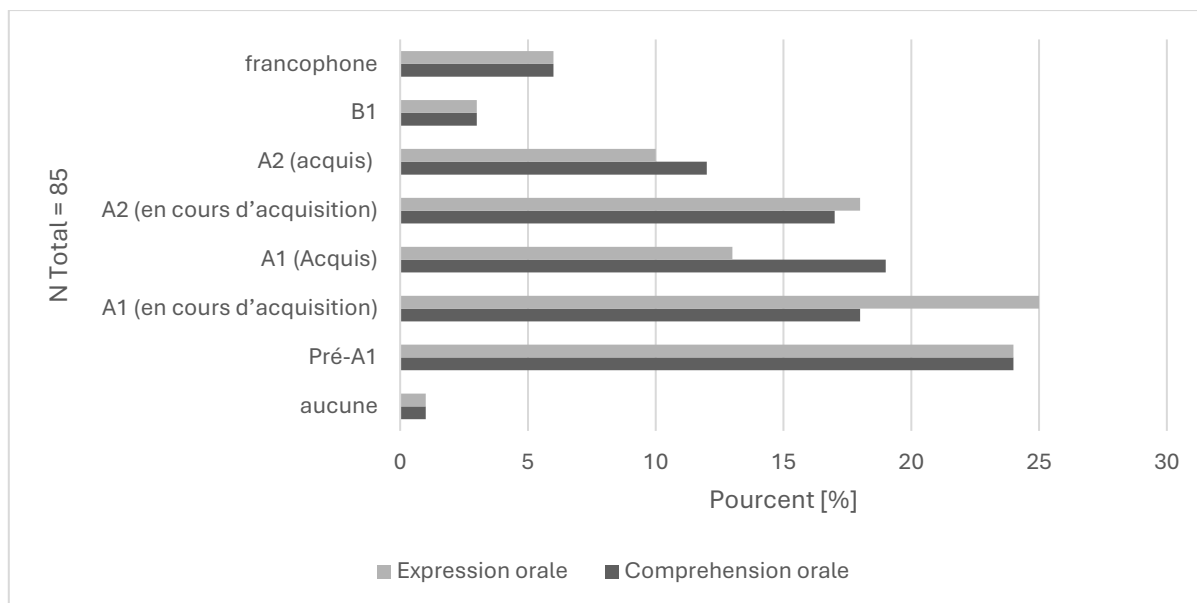


Figure 17 : Comparaison des compétences en compréhension et expression orale

Comme nous pouvons le constater, les apprenants présentent des compétences orales très hétérogènes : certains n'ont aucune connaissance préalable du français, tandis que d'autres ont un niveau B1 acquis, voire sont francophones.

Si le français n'a été explicitement mentionné que par un seul formateur dans la question sur les langues parlées par les apprenants, environ 6 % des formatrices signalent néanmoins la présence de participants francophones dans leurs groupes. Il arrive ainsi que certaines classes regroupent à la fois des débutants en compétences orales et des locuteurs natifs ou avancés, ce qui crée une forte disparité de niveaux.

Selon les déclarations recueillies, le niveau de compréhension orale des apprenants est, en moyenne, légèrement supérieur à leur niveau d'expression orale.

Sans surprise, le coefficient de corrélation de Spearman ($\rho = 0,88$; $p\text{-value} = 0,0039$) indique une forte association statistiquement significative entre les niveaux de compréhension orale et d'expression orale chez les apprenants de cet échantillon.

Pour évaluer les compétences des apprenants en expression écrite, les formatrices pouvaient choisir une ou plusieurs réponses parmi les suivantes : *pas de compétence*, *recopier des lettres*, *écrire leur nom et leur(s) prénom(s)*, *écrire quelques mots simples*, *recopier une phrase simple*, *écrire une phrase simple*, *recopier un texte court*, *écrire un texte court*, *autre*. Parmi les personnes ayant choisi *autre* comme réponse, une seule a détaillé sa réponse : « écrire des textes ».

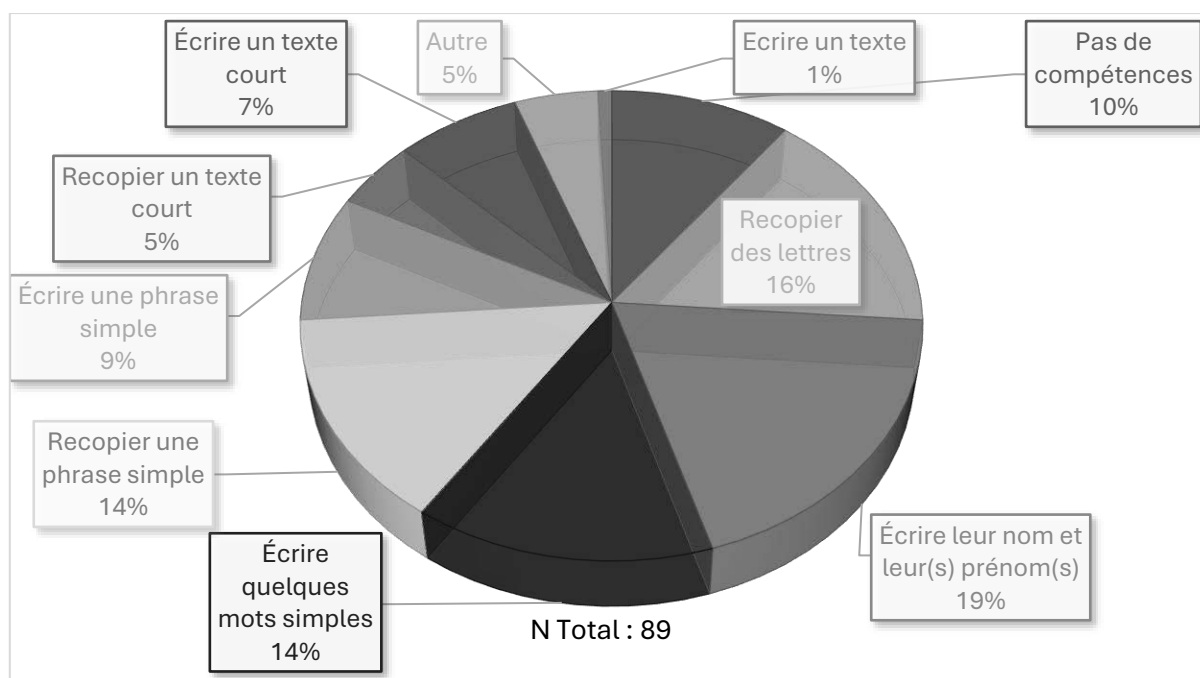


Figure 18 : Compétences en production écrite des apprenants selon les formatrices

Les compétences écrites des apprenants en alphabétisation varient entre aucune connaissance du système d'écriture et la capacité à rédiger un texte. Même si la majorité des enseignantes ont choisi soit *pas de compétences*, soit la *capacité de recopier*, il est difficile de comprendre pourquoi une personne avec des compétences rédactionnelles telles qu'*écrire une phrase*, voire *écrire un texte court*, se trouve dans une classe consacrée à l'alphabétisation.

Les entretiens menés avec les apprenants révèlent une grande disparité dans leur maîtrise du français : certains découvrent la langue pour la première fois, tandis que d'autres ont déjà suivi des formations structurées ou la parlent comme langue première. Cette tendance est confirmée par les réponses des formatrices aux questionnaires, qui indiquent avoir dans leur classe à la fois des personnes sans aucune connaissance préalable du français et des apprenants francophones. Cette observation vient renforcer l'hypothèse de départ : les classes d'alphabétisation servent parfois de dispositif par défaut, accueillant des publics très variés pour lesquels aucune orientation plus adaptée n'a été trouvée.

6.1.6. Des trajectoires singulières aux catégorisations collectives

Les apprenants en alphabétisation, souvent issus de parcours migratoires complexes, sont fréquemment perçus à travers un prisme culturel, parfois réducteur, par leurs formatrices. Cette partie, à partir d'extraits d'entretiens et de données issues de

questionnaires s'intéresse à trois dimensions essentielles dans le regard porté sur les apprenants : leur culture d'origine, leur vie avant l'arrivée en Suisse, et leur situation actuelle dans le pays d'accueil.

6.1.6.1. Une culture d'origine essentialisée

Les propos de certaines formatrices dans l'ouvrage collectif de l'UOG soulignent une vision culturaliste qui tend à opposer une supposée « culture occidentale » à une « culture orientale », réduisant ainsi les apprenants à des groupes culturels stéréotypés. Schautz (2005 : 20) déclare ainsi que ces femmes sont musulmanes, donc qu'elles ont « une autre culture de référence que la nôtre ». Cette altérité culturelle est décrite non seulement par le biais d'éléments visibles — comme le voile ou les vêtements colorés — mais aussi comme une différence de mentalité fondamentale : « reines sauvages venues d'on ne sait où » (Michel 2002 ; cité dans Schautz 2005 : 20).

Cette conception est reprise dans le même ouvrage collectif par une autre formatrice qui marque une distanciation entre différentes appartenances culturelles :

Par ailleurs la distance qui sépare leur culture d'origine de la culture locale est très variable elle aussi : une personne originaire de Sicile ou de Bosnie a baigné dans une culture nettement plus proche de la nôtre qu'une personne venant d'Afghanistan, par exemple (Lerch 2005 : 13).

Ces propos se retrouvent dans les discours de certaines formatrices interviewées. Ainsi, Bén. 2 évoque la composition du groupe en soulignant l'absence relative d'Européens : « voilà ça c'est le groupe accueil y a peu d'européens les européens qui parlent espagnol tout ça ils sont dans les autres groupes ben bon ». De son côté, Bén. 4 insiste sur la différence de mentalité perçue chez les apprenants : « c'est pas quelqu'un qui vient d'Italie et puis qui a une belle maison et qui veut apprendre le français la mentalité est différente ».

Selon cette perspective, on distingue une culture occidentale et une culture orientale, en ignorant la richesse et la diversité culturelles au sein d'un même pays. Cette tendance à la simplification peut parfois se refléter dans des attitudes ou des comportements stigmatisants en contexte de classe.

6.1.6.2. Une vie d'avant marquée par les conflits

Dans les entretiens, la vie passée des apprenants est souvent évoquée sous l'angle du traumatisme, notamment à travers les récits de guerre, de pauvreté ou de crise. Bén. 1 évoque ainsi une femme née au Kosovo qui n'a jamais pu aller à l'école à cause de la guerre : une histoire typique d'obstacles structurels rencontrés avant la migration.

Cependant, une voix dissonante apparaît avec bén. 4, qui insiste sur la qualité de vie antérieure des apprenants :

« alors qu’elles avaient tout (0.7) elles avaient des maisons (.) et on a de la peine à imaginer pour nous (0.7) qu’elles avaient autant que nous (.) elles vivaient très bien dans leur pays avant qu’il y ait la guerre (.) ha/ elles étaient heureuses elles avaient tout ce qu’il fallait dont famille et elles ont tout abandonné ben c’est la guerre simplement (.) donc:::: voilà (0.4) » (bén. 4).

Deux items du questionnaire invitaient les formatrices à s’exprimer sur la vie des apprenants avant leur arrivée en Suisse.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Elles et ils étaient heureux dans leur pays et avaient tout ce qu’il fallait, mais ils ont dû tout abandonner.	13	13	44	17	13	68 = N [%]
Dans leur pays elles et ils avaient autant que nous.	6	7	67	17	3	

Tableau 18 : Représentations des formatrices sur la vie des apprenants avant leur arrivée en Suisse

Une partie importante des participantes a adopté une position neutre face à ces affirmations, ce qui est notable car ces deux énoncés font partie des rares à avoir suscité autant d’hésitation. Ainsi, 67 % des répondantes ont choisi la neutralité pour le second item, et 44 % pour le premier.

L’alpha de Cronbach pour les deux items est de 0,23, ce qui est très faible. Par ailleurs, aucune relation significative n’a été observée entre les quatre variables (âge, expérience, formation, type d’engagement) et les deux énoncés analysés.

6.1.6.3. Une situation actuelle marquée par l’isolement et les obstacles

Les représentations de la vie actuelle des apprenants s’apparentent parfois à des stéréotypes. Schautz (2005 : 19) affirme ainsi : « Ces femmes vivent cachées à Genève : [...] Elles ne regardent pas à l’extérieur, elles ne sont pas regardées non plus ». Elle ajoute : « Et si par miracle elles ont un travail rémunéré, c’est du nettoyage, très tôt le matin, dans une banque ou un magasin d’alimentation » (*Ibid.*).

Du côté des apprenants, les récits témoignent d’une profonde désillusion vis-à-vis de leur vie en Suisse. App. 2, par exemple, associe sa difficulté d’insertion professionnelle à sa maîtrise du français :

« J’ai 45 ans, mais je cherche un travail en Suisse. Avant, je croyais qu’en arrivant en Suisse je pourrais trouver un travail, mais ce n’est pas le cas, il faut d’abord bien apprendre le français ; en plus, faire un stage ou un apprentissage est obligatoire en Suisse, alors ce n’est pas facile » (app. 2)

Le travail est perçu comme une clé d'intégration sociale et psychologique, mais reste inaccessible. À l'instar d'app. 2, la majorité des apprenants (app. 3, app. 6, app. 7, app. 8, app. 9) considèrent leur manque de maîtrise d'une langue nationale comme un obstacle pour exercer leur métier de base dans leur pays d'accueil.

Ils sont nombreux à partager cette frustration. En guise d'exemple, app. 1 s'estime en position de faiblesse, car il ne peut pas travailler en Suisse. App. 6 souffre de solitude et perçoit le travail comme un remède :

« Après moi, j'aime travailler en Suisse. J'avais beaucoup de contacts, maintenant je n'en ai pas beaucoup et ça me stresse vraiment. Tous les jours c'est seulement moi avec XXX [app. 2 son mari]. Mes amis sont D. [prénom d'une apprenante] et E. [prénom d'une apprenante]. D. parle un peu français, E. est kurde, elle ne comprend pas complètement l'arabe » (app. 6).

Même les apprenants qui se veulent optimistes soulignent les difficultés. App. 3 déclare : « pour mon enfant c'est bien, mais pour moi c'est difficile ».

App. 1 développe une réflexion plus critique sur le choc migratoire à un âge avancé :

« Je conseille à mes amis et mes proches de ne pas venir ici quand vous êtes âgés, si vous avez dépassé 40-50 ans. Quelqu'un doit venir qui est sous pression, mais pas pour quelqu'un qui n'a pas de problème particulier. Pour les enfants, c'est vraiment bien, pour mes enfants c'est comme un paradis ici. Mais si quelqu'un est âgé, il ne doit pas venir ici, parce que c'est très difficile psychologiquement. On apprend difficilement la langue, après les enfants sont à l'école ou au travail, tu veux faire quoi de tes journées ? Rester à la maison ? Aller au parc ? Tu parles avec qui ? Mais chez nous, moi en tant que musulman, je peux aller à la mosquée, il y en a tellement. Pour les jeunes, c'est le paradis ici, mais pas pour nous » (app. 1).

Ce témoignage met en lumière le décalage entre les attentes projetées sur le pays d'accueil et les réalités vécues, particulièrement en lien avec l'âge, l'isolement, et la perte de repères culturels.

Cette partie révèle la manière dont les représentations des formatrices et les récits des apprenants se croisent – parfois de manière contradictoire – autour de trois axes : la culture d'origine, la vie antérieure et la situation présente. Si certains discours tendent à essentialiser les cultures et les parcours des apprenants, d'autres apportent des nuances riches et complexes.

Discussion

L'analyse des représentations sur les apprenants en alphabétisation révèle une grande complexité, marquée par une coexistence de discours valorisants, ambivalents et parfois

condescendants. Du côté des apprenants, l'image qu'ils construisent d'eux-mêmes et de leurs pairs témoigne à la fois d'un fort sentiment de solidarité et de diversité, mais aussi de certaines frustrations liées à l'apprentissage ou à l'intégration. Leurs récits expriment des émotions contrastées – joie, fatigue, engagement, isolement – qui dessinent les contours d'une expérience de formation à la fois motivante et exigeante.

Les formatrices, quant à elles, expriment majoritairement une admiration sincère pour l'engagement, le courage et la ténacité des apprenants. Toutefois, cette reconnaissance s'accompagne souvent de constats sur la lenteur des progrès, le manque d'autonomie ou l'absence de stratégies d'apprentissage, qui peuvent conduire à des postures plus normatives ou culturalistes. Certaines représentations, bien que bienveillantes, renforcent malgré elles une forme de distance pédagogique, notamment à travers l'infantilisation implicite ou l'essentialisation culturelle des publics.

Les analyses croisées – qualitatives et quantitatives – montrent que les représentations ne se réduisent pas à une vision homogène : elles s'organisent autour de profils contrastés, entre empathie engagée, distance culturelle et résignation. Cette pluralité appelle à une réflexion approfondie sur la formation des intervenantes et sur les cadres d'analyse mobilisés pour penser le public de l'alphabétisation.

6.2. Représentations sur les formatrices

Cette section propose d'examiner les représentations sur les formatrices. La première partie est consacrée à l'analyse des ressentis émotionnels exprimés avant, pendant et après les cours. Ces émotions, recueillies à travers des entretiens et des questionnaires, révèlent des tensions entre engagement, incertitude et fatigue, mais aussi des formes de plaisir et de satisfaction. L'approche combinée (qualitative et statistique) permet de faire émerger des structures affectives cohérentes, mais souvent ambivalentes.

La seconde partie s'intéresse aux traits de caractère associés à la fonction de formatrice, tels qu'ils apparaissent dans les discours des formatrices elles-mêmes, des apprenants, ainsi que dans les annonces d'emploi et la littérature.

6.2.1. Des émotions contrastées chez les formatrices : entre engagement, incertitude et épuisement

Dans le cadre de cette étude, les formatrices ont été invitées à nous partager leurs ressentis avant, pendant et après chaque séance.

De manière générale, cette question était une des plus problématiques dans le guide d'entretien. La plupart des formatrices ont eu besoin d'une reformulation ou d'une répétition de la question pour pouvoir y répondre. Les problèmes constatés étaient de deux ordres : soit elles racontaient leurs activités avant, pendant et après les cours, soit elles ne répondaient qu'à une seule partie de la question – la plupart du temps « avant les

cours ». Pour obtenir des résultats plus satisfaisants pendant l'entretien, il aurait fallu reformuler la question et la découper en trois questions distinctes.

Pour exprimer leurs ressentis avant, pendant et après les cours dans le questionnaire, les formatrices ont classé des énoncés sélectionnés à partir des entretiens. Pour chaque étape, dix énoncés avaient été sélectionnés puis divisés en deux tableaux. Les participantes devaient montrer leur accord ou désaccord avec chaque énoncé en classant les réponses entre +2 et -2.

6.2.1.1. Avant le cours : anticipation entre enthousiasme et doute

Les formatrices interrogées répondent à cette question de deux manières différentes : certaines comparent leurs sentiments actuels avec ceux ressentis au début de leur carrière, tandis que d'autres expliquent vraiment ce qu'elles ressentent avant, pendant et après chaque séance.

Deux types de sentiments sont mentionnés fréquemment : la joie ainsi que le doute et l'anxiété. Parfois, les deux types de sentiments sont mêlés et la personne ressent les deux en même temps.

Retrouver les apprenants procure de la joie à la plupart des formatrices¹⁵⁴.

« j'aime beaucoup j'ai beaucoup de plaisir j'attends presque le jeudi matin et je suis content là (1.8) je suis je suis content j'ai envie de les retrouver » (bén. 1).

De l'autre côté, la majorité d'entre elles sont constamment dans le doute par rapport à la qualité de leurs cours et ressentent différents degrés d'inquiétude.

« et puis voilà aïe::: et bon moi j'étais je suis aïe::: peut— être un peu::: bon anxieux » (Bén. 1).

Le manque d'expérience au début de leur carrière causait également du stress à certaines participantes :

« au tout débout j'étais un peu (.) stressé (1.2) hum::: maintenant j'ai pris l'habitude hum::: (3.2) .tsk » (Bén. 2).

Prof. 1 fait le lien entre le niveau de français des apprenants et l'anxiété ressentie. L'inquiétude de cette formatrice augmente avec la baisse du niveau de français chez les apprenants, par conséquent elle considère les cours d'alphabétisation comme les plus stressants.

Enfin, bén.3, qui termine une semaine de travail chargée avec deux périodes d'enseignement bénévole, ne se sent pas très motivée :

¹⁵⁴ « (1.2) moi j'ai toujours beaucoup de plaisir de les revoir ((rire)) » (prof. 2).

« (rire)) (.) alors depuis que (.) alors j'ai le cours le vendredi après— midi <((en riant)) c'est important de le dire> alors le vendredi après— midi après avoir fait ma semaine avec mes petits bouts qui courent partout et tout ça aïe::: j'arrive à midi et demi à la maison (.) et j'avoue que (0.7) à chaque fois je me dis hah::: (.) ouf::: <((en riant)) il faut que j'aïlle à XXX [nom du centre de formation] > alors ça c'est (.) voilà (0.5) .tsk mais bon (.) » (ben. 4).

L'analyse des réponses aux questionnaires sur les ressentis des formatrices avant les cours met également en évidence une grande variété d'états affectifs et professionnels, souvent ambivalents, mais aussi structurés autour de dimensions cohérentes. La plupart des réponses confirment les tendances constatées durant les entretiens.

Dans le questionnaire, les formatrices ont classé les énoncés des deux tableaux suivants :

Énoncés	+2	+1	0	- 1	- 2	[%] N = 70
E1. J'attends impatiemment que le jour de mon cours arrive.	42	35	19	4	0	
E2. Quelquefois, je ressens un peu de manque d'idées et je me demande ce que je vais faire avec mes apprenant(e)s.	19	35	27	19	0	
E3. Bah, maintenant j'ai l'habitude, j'ai pris l'habitude.	35	19	27	19	0	
E4. Parfois, je suis stressé(e).	4	11	27	58	0	
E5. J'avoue qu'à chaque fois je dois me forcer pour y aller.	0	0	0	0	100	

Tableau 19 : Émotions éprouvées par les formatrices avant les cours I

Énoncés	+2	+1	0	- 1	- 2	[%] N = 70
E1. Avant d'entrer en classe, je suis toujours un peu en doute. Je me demande si le contenu de mon cours va être assez enrichissant pour mes apprenant(e)s.	14	23	27	27	9	
E2. Avant les cours, je suis content(e) et j'ai envie de retrouver ma classe.	50	23	18	9	0	
E3. Avant de commencer, ce que je dois faire me paraît assez clair.	13	27	28	32	0	
E4. Quelquefois je suis vraiment enthousiaste.	23	27	27	23	0	
E5. J'avoue qu'à chaque fois je me dis : pfff il faut que j'aïlle au travail.	0	0	0	9	91	

Tableau 20 : Émotions éprouvées par les formatrices avant les cours II

Un consensus clair se dégage chez les formatrices ayant répondu au questionnaire en ce qui concerne la motivation professionnelle : toutes ont rejeté les deux énoncés suggérant un manque d'intérêt pour leur métier. En dehors de cette thématique, les réponses aux autres affirmations sont généralement plus partagées.

Les analyses par le test de Kendall mettent en évidence plusieurs corrélations statistiquement significatives entre les énoncés, confirmant la coexistence de sentiments ambivalents chez les formatrices.

L'impatience d'aller en cours est positivement corrélée à : l'habitude ($\tau = 0.882$, $p\text{-value} < 0.001$) ; le stress ($\tau = 0.777$, $p\text{-value} < 0.001$) ; et le doute sur le contenu ($\tau = 0.847$, $p\text{-value} < 0.001$). Ce profil statistique illustre une figure de l'enseignante engagée mais exigeante, pour qui l'enthousiasme ne va pas sans une certaine vigilance critique.

D'autres associations significatives apparaissent : entre le manque d'idées et le doute sur le contenu ($\tau = 0.792$, $p\text{-value} < 0.003$) ; entre l'habitude et l'enthousiasme $\tau = 0.749$, $p\text{-value} < 0.004$). Ces résultats indiquent que les émotions ressenties ne s'excluent pas mutuellement, mais s'articulent : l'habitude et le plaisir coexistent avec le stress ou les interrogations sur la qualité pédagogique.

6.2.1.2. Pendant le cours : engagement, ajustement et ambivalence

Dans les entretiens avec les formatrices, parmi les trois parties de la question sur les sensations, c'est cette partie qui a eu le moins de réponses satisfaisantes, les formatrices ayant toujours tendance à raconter leur manière d'enseigner.

Presque toutes les formatrices interviewées dessinent une ambiance paisible en parlant de leurs classes ; on remarque ici par exemple une formatrice qui, après s'être mise en question avant les cours, se sent apaisée en entrant dans sa classe :

« ensuite (.) la motivation des participants et leur joie de vivre due à leur situation et qu'ils se trouvent dans un cocon fermé .h (0.8) apporte (0.3) m'apporte beaucoup d'énergie et je remets plus du tout en doute ce que j'apporte comme information .h (1.0) et:: (0.3) a::: » (prof. 1).

Une autre formatrice, qui devait se forcer pour aller au travail, retrouve également le plaisir d'être avec les apprenants :

« et puis après quand j'y suis j'adore (.) et je me dis comment (.) j'ai pu (.) y aller (.) en trainant la patte (.) j'adore (.) » (bén. 3).

Les autres formatrices parlent également du plaisir et de la joie d'être en classe. Bén. 5 décrit la joie dans sa classe et ses sentiments d'une manière plus poétique ; même si elle insiste sur le fait d'avoir une très bonne ambiance dans sa classe, elle souligne également le fait qu'elles sont toutes très concentrées :

« et puis quand je vais dans la classe et les femmes arrivent c'est toujours un peu la fête (0.4) il y a toujours quelque chose de festif elles sont contentes de venir (0.8) après pendant la leçon on est très concentrées mais il y a toujours des::: (0.5) un lien (0.4) fort quoi qu'il y a (.) et pour moi c'est très important qu'elles sentent qu'elles se sentent en confiance (0.4) et::: (0.3) après certaines après-midis d'autres pas pour moi ce lien est (0.4) très important (0.7) » (bén. 5).

Dans le questionnaire pour les formatrices, les énoncés sur leurs ressentis pendant les cours se trouvent dans les deux tableaux suivants :

Énoncés	+2	+1	0	-1	-2	[%] N = 70
Parfois, je suis un peu stressé(e).	8	4	4	21	63	
Pendant le cours, il faut de la patience et il ne faut pas aller trop vite.	42	17	33	8	0	
En classe, je suis actif(-ive) et à l'aise.	33	38	25	4	0	
Sur le moment, on fait ce qu'on peut.	0	8	9	50	33	
J'adore être en classe.	17	33	29	17	4	

Tableau 21 : Émotions éprouvées par les formatrices pendant les cours I

Énoncés	+2	+1	0	- 1	- 2	[%] N = 70
La motivation des participant(e)s et leur joie de vivre m'apportent beaucoup d'énergie.	50	32	18	0	0	
En classe, je n'ai pas toujours de retour et je ne me sens pas bien à cause de ça.	0	9	5	28	58	
Une fois en classe, je ne remets plus du tout en question mes compétences en tant que formateur(trice).	5	0	27	36	32	
Pour moi, c'est très important que les apprenant(e)s se sentent en confiance.	41	36	18	0	5	
Aujourd'hui, je suis à l'aise parce que j'ai un peu d'expérience.	4	23	32	36	5	

Tableau 22 : Émotions éprouvées par les formatrices pendant les cours II

La majorité des participantes (82 %) ont exprimé leur accord avec l'énoncé soulignant l'énergie que leur procure la motivation des apprenants. À l'inverse, 86 % ont rejeté l'affirmation selon laquelle l'absence de réaction des apprenants les mettrait mal à l'aise. De même, 84 % ont refusé l'idée d'éprouver du stress dans leur travail, et 83 % ont rejeté une vision fataliste de leur métier, telle que résumée par l'énoncé : « sur le moment, on fait ce qu'on peut ».

Plusieurs corrélations de Kendall sont statistiquement significatives ($p < 0.05$), confirmant des liens entre les émotions exprimées et les attitudes déclarées. Une corrélation positive significative ($\tau = 0.242$; $p = 0.020$) est observée entre l'énoncé « En classe, je suis actif(-ive) et à l'aise » et « La motivation des participant(e)s et leur joie de vivre m'apportent beaucoup d'énergie ». Cela indique que les formatrices qui se sentent à l'aise en classe sont aussi celles qui perçoivent le plus positivement l'énergie transmise par leurs apprenants.

Une corrélation négative forte et significative ($\tau = -0.306$; $p = 0.005$) lie l'énoncé « Sur le moment, on fait ce qu'on peut » à « Pour moi, c'est très important que les apprenant(e)s se sentent en confiance ». Ce résultat suggère que les formatrices qui valorisent fortement la création d'un climat de confiance rejettent davantage l'idée d'une posture improvisée ou en retrait.

Enfin, une autre association significative ($\tau = -0.268$; $p = 0.010$) est relevée entre « En classe, je suis actif(-ive) et à l'aise » et « En classe, je n'ai pas toujours de retour et je ne me sens pas bien à cause de ça ». Plus les formatrices se sentent à l'aise, moins elles adhèrent à l'idée d'un malaise lié au manque de retour de la part des apprenants.

6.2.1.3. Après le cours : satisfaction, fatigue et retour du doute

La majorité des formatrices interviewées déclarent avoir une sensation positive après les cours, elles sont satisfaites de leur travail, parfois même excitées de raconter tout ce qui s'est passé dans leur classe avec leurs proches. Les doutes de départs semblent s'être envolés, elles se sentent aussi très motivées pour continuer et trouver des idées pour les prochains cours. Enfin, naturellement, elles ressentent également de la fatigue, car ces cours leur demandent beaucoup de concentration.

La plupart des formatrices interviewées mettent en avant les sentiments positifs pour répondre à cette question ; elles sont très contentes, motivées et satisfaites :

« et après chui tout le temps (0.6) hyper motivée en général après c'est toujours au moins (0.3) un petit quart d'heure une demi-heure de conversation avec mon mari le soir pour lui dire <((avec une voix excitée)) ouais on a fait ça bah ouais on a fait ci on a fait ça et ça marchait> voilà donc en général c'est toujours très positif » (bén. 3).

D'une manière plus poétique, bén. 5 décrit la fin de chaque séance :

« et puis à la fin c'est toujours ah:::: (0.6) ouais c'est toujours comme on a fait une petite fête quoi (.) quelque chose de:::: une belle énergie elles partent avec le sourire elles sont vraiment elles sont contentes et reconnaissantes ces femmes (0.4) » (bén. 5).

Dans le même sens, prof. 1 qui a des doutes avant chaque séance se sent rassurée de la réaction des apprenants et termine chaque cours sereinement ; au moins jusqu'à la séance suivante car c'est un mouvement perpétuel :

« (0.3) a::: et à la fin de mon cours ils vont généralement toujours me confirmer .h (0.8) le doute disons éliminer mon doute parce que ils vont soit me remercier soit me dire que <((en imitant un accent étranger)) aujourd'hui le cours était bien madame> .h (0.7) il y aura toujours un feed— back quelconque venant de leur part qui va:::: me satisfaire (1.0) et puis m'enlever finalement tout doute que j'ai eu avant d'entrer mais ça c'est un mouvement perpétuel qui s'arrête pas » (prof. 1).

On remarque ici que, pour certaines formatrices, les interactions verbales ou non verbales avec les apprenants jouent un rôle essentiel sur leurs sentiments.

Plusieurs formatrices mentionnent leur fatigue après avoir enseigné. Ce surmenage peut être occasionnel et causé par les éléments extérieurs de leur métier :

« la dernière fois le jeudi passé:::: ah:::: uh:::: (0.7) il faisait un peu voilà il pleuvait un peu:: donc (0.8) je pense eux (1.7) ils étaient un peu plus fatigués moi aussi:: aïe:: » (bén. 1).

Dans cet extrait les situations météorologiques défavorables accablent les apprenants et le formateur. Deux autres formatrices se sentent également fatiguées après les cours :

« et puis après le cours on est bien fatiguées en général ((rire)) ça dépend de l'énergie qu'on y met (.) » (bén. 4).

« bah on est des fois plus au moins fatiguées on va dire parce que ça demande beaucoup d'énergie et puis c'est des classes des personnes en général qui n'ont pas toujours l'habitude d'être (.) en classe (.) scolarisées donc les règles de groupe c'est pas forcément toujours <((en riant)) quelque chose d'acquis> donc c'est:: (0.9) donc c'est <((en riant)) intéressant ouais> mais c'est pas toujours ... c'est extrêmement gratifiant mais ça demande aussi beaucoup d'énergie ((rire)) (1.0) » (prof.4).

Plusieurs points communs se dégagent de ces trois extraits. Tout d'abord, explicitement ou implicitement, les formatrices évoquent un sentiment de fatigue partagé. Le premier formateur partage ce sentiment avec les apprenants, tandis que les deux autres utilisent le pronom « on », suggérant qu'elles ne sont pas seules à ressentir cet épuisement. Par ailleurs, toutes trois semblent chercher à justifier cette fatigue, comme si elle devait être expliquée ou légitimée. Pour le premier formateur, il est occasionnel et lié à la condition météorologique, la deuxième finit son discours avec « ça dépend de l'énergie qu'on met » qui sous-entend les personnes qui ne partagent pas son avis sont celles qui ne mettent pas assez d'énergie dans leur travail. La dernière formatrice accuse les apprenants et leur manque de discipline et ensuite entre dans un dialogue intérieur :

- « donc c'est <((en riant)) intéressant ouais>
- mais c'est pas toujours ...
- c'est extrêmement gratifiant
- mais ça demande aussi beaucoup d'énergie ((rire)) (1.0) » (prof.4).

De manière générale, les formatrices accentuent leurs sentiments positifs comme la joie, la sérénité, etc. Dans ce cas, elles ne détaillent que rarement la raison. Peu de formatrices mentionnent leurs sentiments négatifs, cette fois, elles se sentent obligées de donner des explications et/ou de nuancer leur propos ou d'énumérer des points positifs tout de suite après. Dans la plupart des cas, les formatrices rient après avoir nommé un ressenti négatif ; ce qui pourrait être considéré comme une stratégie d'évitement.

Dans le questionnaire s'adressant aux formatrices, les énoncés suivants constituaient les deux tableaux :

Énoncés	+2	+1	0	-1	- 2	[%] N = 70
Après, je suis tout le temps très motivé(e).	20	35	20	20	5	
Je suis très fatigué(e), parce que ce sont des personnes qui n'ont pas toujours l'habitude d'être en classe donc les règles de classe ne sont pas toujours respectées.	0	0	15	15	70	
Après, je suis très content(e), car les participant(e)s partent avec le sourire ; elles et ils sont contents et reconnaissants.	60	40	0	0	0	
Finalement, le doute que j'avais au départ sera enlevé, mais c'est un mouvement perpétuel qui ne s'arrête pas.	5	5	35	30	25	
Je suis quelquefois assez fatigué(e), parce que ça demande beaucoup d'énergie.	15	20	30	35	0	

Tableau 23 : Émotions éprouvées par les formatrices après les cours I

Énoncés	+2	+1	0	-1	- 2	[%] N = 70
À la fin c'est toujours comme si on avait fait une petite fête ; il y a une belle énergie.	48	28	5	0	19	
C'est extrêmement fatigant, et ça demande beaucoup d'énergie.	5	5	24	33	33	
Je suis content(e), je me dis que ma semaine est finie.	5	24	38	9	24	
C'est assez jovial, assez agréable, mais hyperfatigant, car les apprenant(e)s ne sont pas autonomes.	27	24	19	20	10	
C'est intéressant, mais pas toujours.	15	19	14	38	14	

Tableau 24 : Émotions éprouvées par les formatrices après les cours II

Un seul item a suscité une adhésion unanime : celui exprimant la joie ressentie par les formatrices après les cours en constatant la satisfaction des apprenants. Toutes les participantes ont approuvé cette affirmation. Cette perception positive est renforcée par les réponses à l'énoncé « *À la fin, c'est toujours comme si on avait fait une petite fête ; il y a une belle énergie* », également fortement approuvé (76 % d'adhésion). À l'inverse des formatrices interviewées, celles ayant répondu au questionnaire rejettent largement le sentiment de fatigue (66 % de refus), en particulier lorsqu'il est attribué à un manque de discipline chez les apprenants (85 % de désaccord). Les autres énoncés n'ont pas généré de réactions aussi homogènes, révélant des opinions plus partagées sur les différentes dimensions du métier.

Les tests de corrélation de Kendall montrent une corrélation positive très forte ($\tau = 0.84$, $p \approx 0.052$) entre l'énoncé « Après, je suis très content(e)... » et « C'est assez jovial, assez agréable... ». Ce lien indique que les formatrices qui ressentent une grande satisfaction après les cours perçoivent également un climat de classe agréable, malgré les défis rencontrés. De manière cohérente, l'énoncé « À la fin c'est toujours comme si on avait fait une petite fête » est lui aussi positivement corrélé à ce sentiment de contentement ($\tau = 0.84$, $p \approx 0.052$), renforçant l'idée d'un vécu émotionnellement positif pour une partie importante des formatrices.

À l'inverse, les réponses liées à la fatigue montrent une autre cohérence. L'énoncé « Je suis très fatigué(e)... » est significativement corrélé négativement à « C'est assez jovial... » ($\tau = -0.89$, $p = 0.037$), indiquant que celles qui éprouvent une fatigue marquée tendent à percevoir moins de convivialité ou de satisfaction dans les interactions de classe. De plus, la corrélation entre « Je suis très fatigué(e)... » et « C'est extrêmement fatigant... » ($\tau = 0.88$, $p \approx 0.053$) souligne une cohérence dans le ressenti de l'effort fourni, bien que l'intensité de cette fatigue soit vécue de manière plus ou moins marquée selon les situations ou les individus.

Les ressentis des formatrices avant, pendant et après les cours révèlent des dynamiques affectives et professionnelles intenses, traversées par trois grands pôles : 1. une motivation pré-cours forte, souvent soutenue par le plaisir d'enseigner, 2. une incertitude pédagogique persistante, parfois contrebalancée par l'expérience ou la confiance en soi, 3. une fatigue et un doute post-cours qui traduisent l'implication constante et la remise en question continue.

6.2.2. De la figure idéale à la réalité du terrain : les traits de caractère des formatrices sous tension

Cette partie propose une analyse croisée des représentations des traits de caractère des formatrices en alphabétisation, à partir des entretiens avec les formatrices et les apprenants, des résultats de questionnaires, des ouvrages de référence et des offres d'emploi. L'objectif est d'identifier les qualités attendues, perçues et revendiquées, tout en mettant en lumière les tensions et ambivalences qui traversent ces représentations.

Lors des entretiens, les formatrices parlent librement de leur posture professionnelle, souvent avec assurance. À l'inverse, les apprenants témoignent de manière plus réservée, parfois indirecte. Cette retenue peut s'expliquer par mon statut en tant qu'ancienne formatrice. Dans les questionnaires, les apprenants ont pu exprimer leurs perceptions de manière plus libre, en utilisant les mêmes options que pour décrire leurs collègues.

Votre enseignant  ou votre enseignante  est :

Très gentil/ très gentille  ☐	Gentil/ gentille  ☐	Fâché/ fâchée  ☐	Patient/ patiente  ☐	Stressé/ stressée  ☐	Fatigué/ fatiguée  ☐
Intelligent/ intelligente  ☐	Pas bien  ☐	Drôle  ☐	En colère  ☐	Parle beaucoup  ☐	Parle un peu  ☐

Image 10 : Représentations des apprenants de leurs formatrices

Au total, 257 apprenants ont répondu à cette question. La moitié d'entre eux ont coché entre trois et onze réponses, 27 % ont choisi une seule réponse et 23 % en ont sélectionné deux. Un seul apprenant a coché toutes les options, et ses réponses ont donc été exclues de l'analyse.

Souvent, pour les institutions dans les annonces, les aspects personnels semblent avoir plus d'importance que les compétences didactiques et langagières, les études et les expériences professionnelles, car la plupart des annonces (72 %) esquissent avec plus au moins de détails un profil des caractéristiques personnelles recherchées. Les centres de formation ayant les mêmes exigences pour les trois types de formatrices, les données seront regroupées et présentées conjointement. Le constat est similaire dans les ouvrages de référence, qui n'associent pas de traits de caractère spécifiques à chaque type de formatrice

Bienveillance, patience et souplesse : Représentations collectives des traits de caractère attendus chez les formatrices

L'une des qualités les plus unanimement valorisées chez les formatrices en alphabétisation est la *bienveillance*, entendue comme une posture d'accueil, d'écoute et de respect vis-à-vis des apprenants. Ce terme revient fréquemment dans les réponses aux questionnaires, où les formatrices sont majoritairement perçues comme « très gentilles » (31 %) ou « gentilles » (8 %). Cette représentation positive est confirmée par de nombreux extraits d'entretiens avec les apprenants (app. 2, app. 4, app. 7, et app. 10. app. 10) :

« Les professeurs sont très gentils, quand je ne comprends pas, ils m'expliquent » (app. 7).

« Ils sont tous très gentils » (app. 10).

La *patience* est également une qualité fréquemment évoquée, aussi bien du côté des apprenants que dans les ouvrages consultés. Dans le questionnaire destiné aux apprenants, la patience occupe la troisième position parmi les qualités mentionnées : 12 % des participants décrivent leurs formatrices comme patientes. Dans les entretiens, certains apprenants mettent accent sur cette qualité, notamment app. 1, qui souligne : « La patience ultime, elles ont beaucoup de patience, je suis étonné, je les félicite. » D'autres préfèrent une approche plus indirecte, comme app. 6, qui déclare : « <Le plus important pour moi est d'avoir des enseignants calmes et patients> ((en arabe)) », ou encore app. 2, qui affirme simplement : « Ils doivent être calmes. »

Pour des apprenants, la patience permet de maintenir un climat d'apprentissage serein, particulièrement en situation d'incompréhension ou de répétition :

« Madame S. parle doucement, je comprends. Elle nous laisse le temps d'écrire » (app. 6).

Cette exigence rejoint les recommandations pédagogiques formulées par FSEA, qui valorise des attitudes de tolérance et d'empathie, notamment pour tenir compte du sentiment d'échec des participants (FSEA 2022 : 20). De manière générale, la capacité à rester calme est souvent mentionnée comme un trait décisif dans la relation pédagogique. Des apprenants témoignent ainsi :

« Ce semestre c'est bien, elle est calme » (app. 3).

Le calme est valorisé d'autant plus que certains apprenants relatent des expériences inverses :

« Elle n'explique pas bien et se fâche très vite » (app. 5) ;

« Quand elle dit quelque chose et nous ne comprenons pas, elle a le visage rouge [elle s'énerve], on ne comprend pas bien » (app. 2).

La *flexibilité* ressort comme une qualité clé à la croisée des exigences institutionnelles et des réalités de terrain. Dans les annonces d'emploi, elle est la qualité la plus

fréquemment demandée (30 %), traduisant l'attente d'une capacité à gérer des publics hétérogènes, des modalités changeantes (entrées/sorties permanentes), ainsi que des contextes instables.

Dans les ouvrages consultés, elle est une caractéristique particulièrement exigée des formatrices de langues. Cependant, cela est défini de deux manières différentes : la gestion de l'inattendu ou de l'improvisation (FSEA 2022 : 18) et la capacité de s'adapter aux diverses situations, aux conditions particulières de chaque institution, à la diversité des apprenants dans la classe et aux « dispositifs à entrées et sorties permanentes » (Vicher *et al.* 2011 : 14).

Du côté des formatrices elles-mêmes, cette souplesse se traduit parfois par des stratégies concrètes d'adaptation ou par la reconnaissance de leurs propres limites. Bén. 4, par exemple, se décrit comme « très active », mais concède : « Je ne suis pas très patiente ».

Bén. 5, quant à elle, assume son désordre mais revendique une cohérence dans ses choix : « Je suis un peu perdue, mais je sais ce que je fais est cohérent. »

Outre la bienveillance, les formatrices sont souvent décrites comme *sociables*, *accessibles*, et parfois *drôles*. Le registre de la relation personnelle, du contact humain, semble essentiel, tant dans les discours des apprenants que dans ceux des professionnelles elles-mêmes.

Dans le questionnaire, plusieurs apprenants cochent les cases « drôles » (11 %) ce qui témoigne d'une perception positive du lien relationnel, au-delà des compétences strictement didactiques. De leur côté, durant les entretiens plusieurs formatrices déclarent *avoir le contact facile* (bén. 2, bén. 5, prof. 1 et prof. 5). De plus, prof. 5 affirme apprécier « le contact humain », et se définit comme une personne « sociable ».

Cette proximité peut aussi être un facteur de motivation et de sécurité pour les apprenants. Les ouvrages de référence recommandent d'ailleurs d'instaurer un climat de confiance, permettant aux apprenants de « se sentir à l'aise » pour progresser malgré les obstacles (Lenz *et al.* 2009 : 62).

Munies d'un bon sens de la communication, les formatrices ont une attitude portée sur les relations humaines : elles comprennent les apprenants et se projettent à leur place, pour pouvoir enseigner efficacement (FSEA 2022 : 20).

Toutefois, cette sociabilité peut également présenter des dérives, notamment lorsqu'elle glisse vers un bavardage excessif. La majorité des apprenants considère que les formatrices parlent beaucoup, si pour app. 3, app. 8 et app. 9 cela est jugé comme un défaut parce que ça rend les cours fatigants, app. 5 y voit un avantage, parce qu'elle entend parler des locutrices natives. Cette tendance est partiellement confirmée par les

réponses des apprenants au questionnaire : 9 % d'entre eux estiment que leurs formatrices parlent trop, une réponse qui occupe la cinquième position.

Malgré une valorisation générale de la douceur relationnelle, certains apprenants évoquent avec prudence des situations plus tendues, en les exprimant souvent par le biais de comparaisons entre leurs formatrices actuelles et précédentes. Par exemple app. 5 commence par « avant vous étiez très très bien et maintenant C. [prénom de la formatrice] est très bien » ; mais elle compare les *bonnes* formatrices avec une moins compétente selon elle : « ça n'allait pas très bien avec J. [prénom de la formatrice] ». Ensuite, elle ressent le besoin de redire quelque chose de positif, alors elle continue « mais maintenant, ça va très très bien » et elle continue « avant, j'étais très très contente avec vous, parce que vous avez un visage souriant ». Le schéma narratif est exactement pareil chez app. 6. Elle commence par une phrase positive « Madame S. [prénom de la formatrice] ça va très très très bien. Elle parle doucement, je comprends. Elle nous laisse le temps d'écrire ». Contrairement à cette formatrice, très patiente et calme, son binôme est toujours pressé, ne laisse pas le temps aux apprenants de réfléchir, « Monsieur M. [prénom du formateur] : « vite, 5 minutes » et ça me stresse et j'oublie beaucoup ». Encore une fois, app. 6 a tout de suite l'impression d'aller trop loin, alors elle atténue ses propos « Monsieur M. [prénom du formateur] maintenant ça va mieux, ça ne va pas complètement ». Elle précise en même temps qu'elle n'est pas très satisfaite de ses cours.

Pour app. 3, il est impossible de généraliser les traits de caractère ou les compétences des formatrices.

« Ils sont différents. Il y a des enseignants qui ne sont pas âgés, il y a des enseignants qui ne sont pas très forts et qui sont très bien. Il y a des enseignants qui sont très sociables, certains sont fâchés, c'est difficile pour eux. Ce semestre c'est bien, elle est calme ((rire)) ».

Même si, selon lui, les formatrices sont très différentes, il s'efforce de maintenir un équilibre dans ses propos. Ainsi, lorsqu'il exprime une critique à l'égard de certaines d'entre elles, en disant « certains sont fâchés », il apporte aussitôt une justification à ce point faible : « c'est difficile pour eux ».

À l'instar d'app. 3, certains apprenants formulent d'une manière directe ou indirecte leur crainte face à la colère des formatrices. Dans le même esprit, le fait de *ne pas s'énerver* est une qualité unanimement appréciée chez les formatrices, bien que les apprenants l'expriment souvent de manière indirecte. App. 2, par exemple, mentionne « j'espère ils ou elles ne sont pas fâchées ». Cependant, certains, comme app. 5 et app. 6, se plaignent de formatrices moins calmes : « Ils se fâchent un peu ; maintenant M. [prénom du formateur] ça va, mais avant il se fâchait beaucoup. » App. 5 et app. 2 décrivent des colères épisodiques de la part de leurs formatrices, qu'ils attribuent au fait qu'ils n'ont pas bien compris les explications :

« Quand elle dit quelque chose et nous ne comprenons pas, elle a le visage rouge [elle s'énervé], on ne comprend pas bien » (app. 2).

Ne pas s'énervé est à mi-parcours vers une critique émise par app. 5. qui va plus loin en affirmant qu'une de ses formatrices « n'explique pas bien et se fâche très vite » dès qu'on lui pose des questions. De plus, une minorité des apprenants ayant répondu au questionnaire mentionne la colère parmi les réponses sélectionnées : trois les décrivent comme *fâchées* et trois autres comme *en colère*.

Certaines formatrices assument d'ailleurs leurs moments d'agacement. Par exemple bén. 2 raconte :

« ah::: (2.3) en général ça se passe bien (1.1) mais quand même il y a certaines personnes qui arrivent à <((voix grave)) m'énervé> (0.4) ah::: (1.6) à la chaux-de-fonds je me souviens j'ai poussé une gueulante j'ai engueulé ils étaient dissipés (1.3) ah::: (0.7) l'assistante sociale qui était dans le bureau à côté n'en revenait pas elle a dit « je vais signaler (1.1) je vais signaler (1.0) vous avez pété les plombs » °enfin j'avais pété les plombs° (0.5) j'avais besoin de les engueuler parce qu'il y avait un manque de respect (2.1) voilà ((rire (1.9)) (0.8) » (bén. 2).

Ces tensions révèlent les limites du modèle de la formatrice toujours disponible et douce. Comme le rappelle FSEA, il est important de maintenir une « distance adéquate » et de ne pas se laisser dominer par ses émotions, tout en restant empathique (FSEA 2022 : 20).

Le stress généré par des formatrices constitue un autre point sensible pour les apprenants. Lorsqu'ils évoquent ce sentiment, ils utilisent souvent des expressions comme « tout le monde » et recourent au pronom de troisième personne :

« <Ils sont tous très stressés parce que tout va trop vite pour eux. À cause du stress, ils oublient tout > ((en arabe)) » (app. 6).

« Et ça stresse les élèves, je ne parle pas de moi, mais de mes camarades de classe, certains étaient très stressés. Ça empêchait les élèves d'apprendre » (app. 9).

Dans le deuxième extrait, nous voyons clairement que app. 9 refuse de partager ce sentiment de stress avec ses collègues, cependant peu avant, il avait avoué que le comportement de sa formatrice le stressait énormément. D'ailleurs, nous constatons l'usage systématique de la troisième personne dans le discours des apprenants pour exprimer leur mécontentement¹⁵⁵.

Représentations individuelles dissonantes : entre formatrices idéalisées et vécus contrariés

¹⁵⁵ « et après les autres ne sont pas contents » (app. 4). « alors elles n'étaient pas contentes » (app. 6).

Certains traits de caractère ne font pas l'unanimité dans les ressources consultées, mais ils méritent néanmoins d'être mentionnés. Par exemple, app.1 parle d'une formatrice¹⁵⁶ qui ne traite pas tous les apprenants de la même manière, et il dénonce ce comportement, tout en restant très prudent :

« Je m'excuse, mais le dernier cours que j'ai suivi a changé mon avis sur les cours et sur les formatrices. Avant je disais que le problème vient des apprenants (élèves), par exemple moi qui n'apprends pas vite, je dois répéter plus. Mais dans mon dernier cours, j'ai compris que non, l'enseignante a beaucoup d'importance, c'est-à-dire que la formatrice a 50 % de la responsabilité dans l'apprentissage des élèves. C'est mon avis, ça peut être faux, je donne mon avis. Quand je pose une question une ou deux fois, elle me demande pourquoi tu n'as pas compris. Bah je n'ai pas compris, si je comprenais, je ne serais pas là. Après un autre élève, quand il demande une, deux, trois fois, elle lui répond sans problème. Mes profs actuelles traitent tout le monde de la même façon, si quelqu'un leur pose une question même dix fois, elles répètent. Mais malheureusement la prof précédente n'était pas comme ça ».

De leur côté, les formatrices font souvent la liste de leurs caractéristiques positives. Par exemple, bén. 4 et bén. 5 soulignent leur *envie d'apprendre*. Bén. 2 se décrit comme une personne « active », « cool » et « sympathique » :

« c'est ah:::: alors moi chui plutôt du style (1.3) ah:::: (1.7) cool sympathique ah:::: (1.2) faire un vrai échange de les mettre à l'aise (1.4) » (bén. 2).

Toutefois, il a de la peine à accepter les critiques, particulièrement celles venant de la part des apprenants :

« (0.9) ah:::: (2.3) j'ai aussi côtoyé quelqu'un je sais pas qui c'était (0.8) ah:::: qui discutait discutait c'était mon cours j'ai dit quelque chose ah là non ça m'intéresse pas c'est pas intéressant c'est nul ah d'accord ok et là je me suis un peu énervé et en fait elle elle avait (1.0) je l'avais acceptée dans mon cours, mais elle devait pas être dans ce cours-là <((en riant)) je l'ai jamais revue> voilà (2.4) et:::: voilà (2.0) » (bén. 2).

Bén. 3 quant à elle se déclare « pragmatique », elle cherche toujours des solutions concrètes pour ses problèmes, elle a d'ailleurs suivi plusieurs formations continues de courte durée pour trouver des réponses à ses questions. Même si bén. 4 reconnaît ne pas être très patiente, elle se décrit comme « très active », « travailleuse », « curieuse », « tolérante », « positive », « dynamique », « extravertie », « ouverte d'esprit » et « capable de bien cerner les gens ». Bén. 5, quant à elle, se considère comme une personne « désordonnée », mais parvient à se canaliser dans son enseignement ; cependant, elle admet se sentir parfois un peu dépassée :

« (.) là je (0.5) je suis un peu perdue, mais je sais ce que je fais est cohérent tu vois/ que ça a du sens voilà (0.4) » (bén. 5).

¹⁵⁶ Sachant que ni en persan ni en dari les noms ne sont genrés, il est difficile de savoir si app. 1 parle d'un formateur ou d'une formatrice, car dans son discours il ne donne aucun indice permettant de reconnaître la personne dont il parle. Étant donné que la plupart du personnel de ce centre de formation est constitué de femmes, j'ai choisi la forme féminine par défaut.

Prof. 1 répète à plusieurs reprises qu'elle n'est pas vraiment sûre d'elle.

Enfin, l'ouverture d'esprit est une autre caractéristique considérée comme nécessaire, particulièrement pour celles qui travaillent avec un public hétérogène du point de vue du lieu d'origine. Elles doivent être capables de se remettre en question, de réfléchir à leurs actions et leurs impacts sur les apprenants (Lenz *et al.* 2009 : 64). Parmi les formatrices interviewées, seules Bén. 4 en parle, elle se considère comme ouverte d'esprit, contrairement aux apprenants : « j'ai un caractère assez ouvert (0.5) .tsk mais on peut pas dire la même chose de l'autre côté (0.4) ».

Toutefois, le manque de cette qualité chez les formatrices a été critiqué par un des apprenants interviewés. App. 9, l'apprenant francophone, reproche à sa formatrice un manque d'ouverture d'esprit. Bien qu'il reconnaisse parler une variété de français différente de celle utilisée en Suisse – « apparemment le français ici n'est pas la même chose » – il ne comprend pas pourquoi la formatrice ne fait aucun effort pour le comprendre, ajoutant : « j'ai l'impression qu'elle comprend mieux les autres ». Ce qui l'a particulièrement touché, c'est que cette formatrice lui a même demandé de suivre des cours de soutien pour la prononciation et l'expression orale :

« Je suis vraiment jaloux des autres, ils ont tous leur langue, ils parlent leur langue à la maison, en classe, personne leur dit que tu parles pas correctement ta langue maternelle, moi, j'ai l'impression que j'ai pas de langue maternelle, tout le monde veut tout le temps me corriger, je suis francophone, si le français n'est pas ma langue maternelle, je parle quoi alors ? ».

Les représentations des traits de caractère des formatrices en alphabétisation dessinent une figure profondément ambivalente. Si la bienveillance, la patience et la flexibilité sont valorisées, elles deviennent parfois des injonctions normatives, voire contradictoires. Les institutions exigent des formatrices qu'elles soient à la fois disponibles, empathiques, mais aussi capables de poser un cadre, de s'adapter à tout et de rester toujours calmes.

Les apprenants, tout en exprimant majoritairement une image positive, laissent entrevoir des critiques : stress, inégalités, autorité mal vécue. De leur côté, les formatrices revendiquent des postures singulières, parfois en tension avec les attentes implicites du métier.

Discussion

L'analyse des représentations des formatrices en alphabétisation révèle une réalité professionnelle profondément marquée par l'engagement personnel, une dimension émotionnelle parfois éprouvante et l'exigence relationnelle. Le ressenti des enseignantes avant, pendant et après les cours témoignent d'un investissement affectif intense, souvent entremêlé de doutes, de fatigue et d'un sentiment de solitude. Pourtant, cet

engagement émotionnel se double d'une forte capacité de résilience : la plupart parviennent à puiser dans la relation aux apprenants, dans les retours positifs ou dans la progression du groupe, des raisons de continuer.

En parallèle, les traits de caractère attendus ou valorisés chez les formatrices dessinent une figure professionnelle à la fois idéalisée et contraignante. Qualifiées de patientes, gentilles, calmes et flexibles, elles sont souvent confrontées à des attentes contradictoires, qui exigent d'elles une disponibilité émotionnelle totale, tout en leur imposant de gérer des contextes pédagogiques complexes, souvent sans soutien institutionnel adéquat.

Au croisement de ces deux dimensions – les émotions vécues et les traits attendus – se dessine une posture professionnelle en tension, faite d'ajustements constants, de renégociations identitaires et d'une mobilisation de ressources personnelles souvent invisibilisées. Ces résultats invitent à une reconnaissance pleine de la dimension émotionnelle du métier, mais aussi à une réflexion sur les conditions de travail, la formation et l'accompagnement des formatrices en alphabétisation.

6.3. Bilan intermédiaire

Ce chapitre a exploré les représentations que se font les principaux acteurs de l'alphabétisation – apprenants et formatrices – à partir de leurs discours, ressentis et positionnements face à différentes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage.

Du côté des apprenants, les données issues des questionnaires et des entretiens révèlent une image globalement positive de leur expérience en classe. Ils se montrent motivés, reconnaissants, et majoritairement satisfaits de l'ambiance des cours et de leurs collègues. Toutefois, ces aspects positifs sont parfois nuancés par des sentiments de stress, de fatigue ou de découragement, notamment en lien avec la lenteur des progrès, les difficultés linguistiques ou l'isolement social, particulièrement chez les personnes plus âgées. Malgré ces obstacles, les apprenants semblent valoriser l'accès au savoir et faire preuve d'une grande résilience, ce que plusieurs formatrices perçoivent et saluent.

Les formatrices, quant à elles, expriment des représentations plus ambivalentes. Si la majorité admire la motivation et la ténacité de leur public cible, beaucoup évoquent aussi des frustrations liées à leur manque de repères scolaires, à des comportements perçus comme perturbateurs, ou encore à une lenteur de progression. Ces tensions se reflètent dans une alternance de propos valorisants et de jugements plus critiques, révélant des postures parfois contradictoires.

Le chapitre a également mis en lumière l'ampleur de la charge émotionnelle que représente ce métier. Les ressentis exprimés par les formatrices avant, pendant et après

les cours oscillent entre enthousiasme, doute, épuisement et satisfaction. Ce va-et-vient émotionnel traduit un engagement fort mais souvent fragile, reposant sur des ressources personnelles peu reconnues ou soutenues institutionnellement. Les qualités attendues dans ce métier – bienveillance, patience, adaptabilité – s’entrechoquent avec des conditions de travail précaires et des attentes implicites élevées, générant une tension entre idéal professionnel et réalité du terrain.

À présent que les représentations des apprenants et des formatrices sont mieux connues, nous pouvons nous intéresser aux cours d’alphabétisation et à leur contenu.

Chapitre 7 : Le cours d’alphabétisation : pratiques, contenus et représentations

Comme nous l’avons vu plus haut (voir chapitre 2), les cours d’alphabétisation en FLE s’inscrivent dans un cadre d’apprentissage à la fois linguistique, social et existentiel. Ils répondent à des besoins multiples : accéder à la lecture et à l’écriture, développer une autonomie langagière dans la société d’accueil, mais aussi obtenir une forme de reconnaissance par la maîtrise des outils de la langue.

Ce chapitre se propose d’explorer les pratiques pédagogiques déployées dans ces espaces ainsi que les contenus effectivement enseignés. Il s’appuie sur les entretiens avec les formatrices et les apprenants et sur l’enquête par questionnaires. L’objectif est de mettre au jour les activités privilégiées, les représentations qu’elles suscitent, les écarts éventuels entre attentes et pratiques, ainsi que les dynamiques relationnelles qui façonnent l’expérience d’alphabétisation.

Dans un premier temps, ce chapitre s’intéressera à l’organisation des cours et des journées types. Ensuite, nous analyserons la pluralité des objets d’enseignement abordés dans les cours, en portant une attention particulière aux compétences orales, souvent valorisées, mais diversement mises en œuvre. Nous poursuivrons par l’examen des préférences déclarées, tant par les formatrices que par les apprenants, à travers les entretiens et les questionnaires. Enfin, nous interrogerons les représentations associées à ces activités, en croisant la difficulté perçue, l’importance accordée et les facteurs sociolinguistiques qui influencent ces perceptions.

7.1. Organisation des cours et journée type

Les cours d’alphabétisation en FLE se caractérisent par la variété des modalités d’organisation et de préparation. En croisant les points de vue des formatrices et des apprenants, cette section met en évidence les logiques qui sous-tendent la mise en place des séances, les représentations des objectifs pédagogiques, ainsi que les préférences en matière de méthodes de travail. Les déclarations des apprenants et de formatrices révèlent une grande hétérogénéité, à la fois dans la planification des séances et dans la perception de l’expérience d’apprentissage par les participants.

7.1.1. Préparation des cours et définition des objectifs pédagogiques

Au cours des entretiens, les formatrices expliquent comment elles préparent leurs cours, définissent leurs objectifs pédagogiques, choisissent les contenus à enseigner, sélectionnent les outils didactiques, privilégient certaines compétences et mettent en œuvre différentes méthodes d’enseignement.

Dans un premier temps, nous constatons une pluralité de postures vis-à-vis de la préparation des cours. Si certaines formatrices adoptent une planification rigoureuse, d'autres revendiquent une approche plus souple, voire improvisée, qui s'ajuste aux besoins immédiats des apprenants. Ainsi, Bén. 4 insiste sur la nécessité d'arriver en classe avec un programme précis :

« c'est un peu comme partout .h non quand j'arrive bon voilà l'important pour moi ça a toujours été pareil au travail c'est que tu arrives pas comme ça tranquille faire une heure et demie de cours ha (0.4) ça c'est mon concept (0.4) tu arrives pas faire un cours et puis tu dis ah ben on va parler de pluie de beau temps et après on va chanter non non non il faut qu'elles apprennent elles sont là comme une école (.) ».

À l'inverse, plusieurs formatrices (prof. 2, Bén. 3, prof. 5) expliquent privilégier une approche flexible, laissant place à l'improvisation, à partir des questions posées par les apprenants :

« (0.5) ah:::: (3.5) après (.) après moi je prépare pas mes leçons (.) à l'avance (0.4) » (prof.5).

Prof. 2 nuance un peu ce propos :

« bon:::: ah:::: des fois je prépare pas toujours très bien mes cours et en fait j'ai remarqué que souvent c'est souvent les fois que je les ai moins préparés que c'est les meilleurs cours ((rire)) c'est vrai que des fois j'arrive et je dis hum:: qu'est-ce que je vais faire ce matin/ alors des fois il y a un peu d'appréhension (0.7) et puis en fait quand je me retrouve face à toutes les personnes et on commence à discuter ben (1.2) tout de suite se profile ce que je vais faire de ma matinée ».

Selon les formatrices, plusieurs éléments interviennent sur le degré de la préparation des cours, comme le niveau des apprenants, les cadres institutionnels, le moment de la formation (début, milieu ou fin). Le nombre des apprenants joue également un rôle pour prof. 2 :

« là quand j'ai un grand groupe comme ça je dois quand même (0.4) avoir (0.7) ma petite idée à l'avance (0.5) de ce que je vais faire avec chaque personne d'après ses objectifs ».

Même le type d'engagement peut avoir des conséquences sur la préparation des cours. Ainsi, Bén. 3, qui est à la fois enseignante salariée et formatrice bénévole, fait la comparaison entre la préparation des cours selon son statut :

« ha:: .h (1.7) alors de manière ((elle boit de l'eau)) (2.3) assez honnête je prépare pas comme je prépare dans ma classe avec des petits (1.0) même si:: voilà j'ai j'ai:::: j'ai plein de de possibilités (0.8) ».

Les données issues des questionnaires¹⁵⁷ confirment cette diversité. Aucune des formatrices interrogées ne suit un programme rigide. La majorité (64 %) adopte une

¹⁵⁷ Dans le questionnaire, les formatrices ne pouvaient choisir qu'une seule réponse parmi celles proposées : **Cours préparé avec un programme détaillé, aucun changement n'est possible.** **Cours préparé avec un programme plus ou moins détaillé, des changements mineurs sont possibles.** **Cours**

préparation flexible avec des possibilités d'ajustement importantes ; 30 % élaborent un programme semi-structuré, et 6 % improvisent entièrement leurs cours.

La définition des objectifs pédagogiques varie également selon les contextes institutionnels. Dans la plupart des cas, les centres de formation établissent un cadre général, comme l'enseignement de certains graphèmes ou de champs d'action spécifiques. Cependant, dans certains cas, les formatrices bénéficient d'une totale autonomie dans la fixation de leurs objectifs, comme l'explique Bén. 3 :

« mes objectifs sont d'apprendre ché pas (.) je crois (0.4) une trentaine de verbes (.) savoir s'en servir (0.6) et puis de pouvoir mettre un sujet et un complément après (.) voilà (0.4) c'est à peu près ça (.) et après la base de se présenter etc. (0.5) ».

Il arrive que les apprenants expriment des besoins spécifiques, et les formatrices les accompagnent pour les formuler de manière claire et pour les atteindre. C'est notamment le cas dans l'un des instituts où travaillent la formatrice prof. 2 et sa collègue prof. 3. Par ailleurs, prof. 2 collabore également avec une autre collègue, prof. 1, dans un autre centre de formation, où un programme précis leur est imposé. À la fin du premier niveau d'alphabétisation, les apprenants doivent être capables de lire et écrire les lettres de l'alphabet et des mots simples, et quand ils finissent le deuxième niveau, ils auront les compétences nécessaires pour lire et écrire des phrases simples.

Les pratiques déclarées montrent une tension entre cadrage institutionnel et adaptation aux besoins perçus des apprenants. Dans plusieurs cas, les formatrices articulent des objectifs linguistiques de base (verbes, structures simples) et des compétences fonctionnelles (se présenter, interagir, comprendre une consigne).

7.1.2. Perceptions organisationnelles des apprenants

Du point de vue des apprenants, la majorité se déclare globalement satisfaite de leur centre de formation. App. 1 exprime son intérêt pour l'apprentissage, soulignant son plaisir à suivre les cours en général :

« Mais, en général, j'aime beaucoup, j'aime beaucoup les cours, j'aime apprendre ».

Lui et app. 5 comparent les cours proposés dans leur centre de formation actuel avec ceux d'un ancien institut, qu'ils jugent moins satisfaisants. Il est important de noter que les deux apprenants ont fréquenté la même institution auparavant :

flexible, les objectifs principaux sont définis, plusieurs changements sont envisageables. **Cours improvisé**, il répond aux besoins immédiats des apprenant(e)s. **Autre**.

« Je suis très satisfait, avant j'étais à l'école XXX [nom du centre de formation], mais ici c'est vraiment bien. C'est vraiment très bien, ils mettent la pression sur les élèves, c'est ça que j'aime bien, parce que j'ai un certain âge, et il faut qu'on me demande, s'ils ne nous demandent pas, on ne le fait pas, parce qu'on est adultes » (app. 1).

Bien que la majorité des apprenants évaluent très positivement leur institution, certains émettent quelques réserves. Par exemple, deux d'entre eux (app. 2 et app. 5) trouvent problématique de devoir se déplacer dans une autre ville pour suivre les cours, d'autant plus que cet institut propose également des formations en alphabétisation dans leur ville de résidence. App. 4 relève des soucis d'organisation : même si l'institut ne propose généralement pas de cours le mercredi pour ce public, les apprenants doivent parfois venir ce jour-là pour compenser un jour férié dans la semaine :

« Oui, j'ai quelque chose à dire. Par exemple lundi c'est un jour férié, c'est un jour férié pour toute la ville, non ? Mais pourquoi, on doit venir mercredi à la place ? ((rire)) »

En plus des problèmes organisationnels au sens large, une partie des apprenants critique le manque d'organisation dans leurs classes. Par exemple, app. 3 aimerait avoir des instructions précises ; selon lui « les cours sont bien, quand il y a <des règles> ((en kurde/arabe)) ».

Certains apprenants critiquent le contenu de leurs cours. Par exemple, selon app. 4, les formatrices de sa classe actuelle n'apportent pas de contenu enrichissant, et les cours manquent sérieusement de cohérence. De plus, bien qu'ils soient en troisième semaine de formation, les apprenants n'ont toujours pas reçu de manuels, ce qui le dérange particulièrement.

Deux autres apprenants (app. 8 et app. 9) estiment que les cours d'alphabétisation pour adultes allophones ne sont pas adaptés à leurs besoins. App. 8, qui a effectué une grande partie de ses études supérieures en anglais, trouve ennuyeuses les parties du cours dédiées à l'apprentissage de la calligraphie de l'alphabet latin. De son côté, app. 9, dont le français est la langue première, ressent un manque de progression dans une classe composée d'apprenants ayant peu de compétences orales en français.

Même si les apprenants décrivent régulièrement une ambiance de classe agréable, certains avouent ne pas avoir le courage de poser des questions, par crainte de la réaction de leurs collègues ou des formatrices. Selon eux, certaines formatrices abordent des notions grammaticales complexes sans en expliquer les règles. Par exemple, app. 5, app. 7 et app. 10 reprochent à leurs formatrices de leur demander d'écrire des phrases avec des verbes qu'ils n'ont jamais étudiés, dont ils ne connaissent ni la conjugaison ni la structure. De plus, les formatrices utilisent parfois des phrases comportant de nombreux mots inconnus des apprenants. App. 2 et app. 6 expliquent que, même avec l'aide de la traduction automatique, ils n'arrivent pas à comprendre le sens des phrases. Pour éviter de contrarier leurs formatrices, ils se contentent alors de mémoriser les phrases sans réellement les comprendre.

Les données recueillies à partir des questionnaires destinés aux apprenants confirment une tendance générale positive. Sur les 255 réponses valides collectées au total, la majorité des apprenants ont exprimé un avis favorable concernant leur centre de formation. Le schéma suivant synthétise l'ensemble de ces réponses.

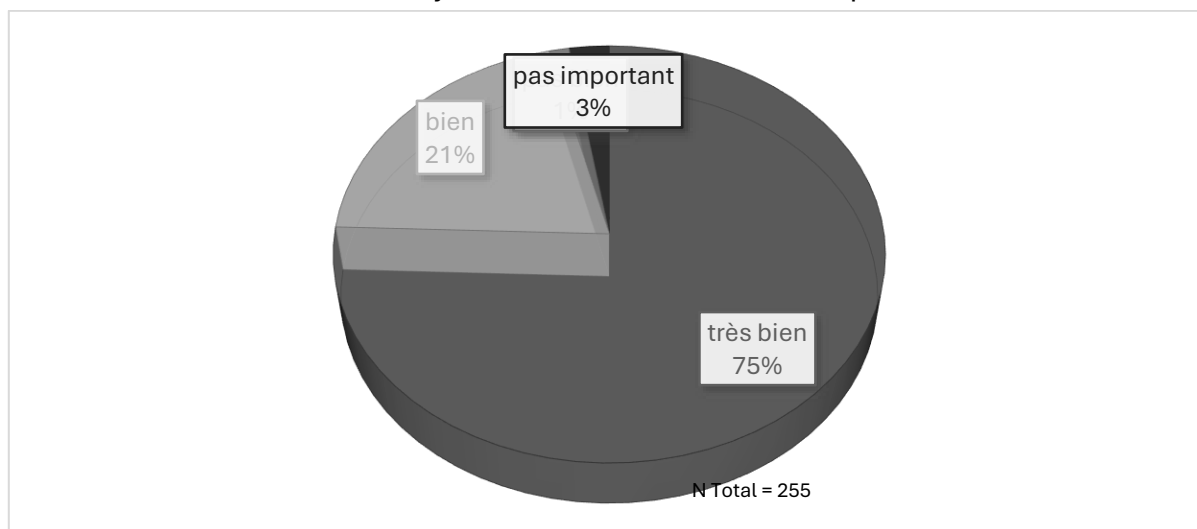


Figure 19 : Représentations du centre de formation selon les apprenants

Comme nous pouvons le constater, les apprenants ont globalement une perception positive de leur centre de formation : 96 % l'évaluent comme « très bien » ou « bien ». Seule une minorité l'estime « pas important » (3 %) ¹⁵⁸ ou « pas bien » (1 %).

Afin d'examiner l'éventuelle relation entre les représentations du centre de formation et celles associées à la langue française, des tests d'indépendance du χ^2 ont été réalisés. Les résultats indiquent une association statistiquement significative entre les représentations positives du centre de formation et celles de la langue française ($\chi^2 = 13,67$; p-value $\approx 0,00022$), tandis qu'aucune relation n'a été observée pour les représentations négatives ($\chi^2 = 0,00$; p-value = 1,00).

Les apprenants manifestent un vif intérêt pour leur formation en alphabétisation. Toutefois, certains déplorent un manque d'organisation, tant au sein du centre de formation que dans la structuration et le contenu des cours.

7.1.3. Journée type : entre rituels et structuration souple

Bien que, dans un premier temps, la plupart des formatrices interrogées affirment ne pas avoir de journées types en classe d'alphabétisation, presque toutes, à l'exception de prof. 5, reconnaissent avoir établi certains rituels en classe. Finalement, la majorité

¹⁵⁸ Cette réponse pourrait laisser entendre que l'apprentissage du français n'est pas perçu comme une priorité par ces apprenants.

admet que leurs journées se ressemblent souvent, malgré le fait qu'elles avaient initialement considéré la diversité des cours comme un aspect gratifiant de leur métier.

Certaines d'entre elles ont des rituels au début de chaque séance, comme accueillir les apprenants individuellement (prof. 2 et prof. 3) en leur serrant la main (bén. 1), contrôler les présences (bén. 2, prof. 1), contrôler les devoirs (prof. 1), les corriger en classe (bén. 4, bén. 5, prof. 1), écrire la date du jour au tableau (bén. 4), réviser les sujets abordés au cours de la dernière séance (bén. 1, bén. 4, bén. 5, prof. 2), ou encore raconter son week—end (prof. 2).

À chaque fois qu'il y a un nouveau participant en classe, bén. 3 demande à tous les apprenants de se présenter. Réviser l'alphabet et demander aux apprenants d'épeler les mots font partie des activités types de bén. 4 et prof. 1. Bén. 4 et bén. 5 enseignent à chaque séance la phonie-graphie et la prononciation. Enfin, enseigner le vocabulaire est une activité régulière chez bén. 3.

Certaines formatrices (prof. 2, prof. 3 et prof. 4) divisent leur séance de formation en deux ou trois parties distinctes. Prof. 2 enseigne l'alphabétisation dans deux instituts différents, et dans celui où les apprenants fixent leurs propres objectifs, elle divise souvent le temps de cours en deux parties. La première est théorique et commune pour tous les apprenants. Elle y enseigne un sujet *basique* selon elle, qui peut être utile pour tout le monde ; les points grammaticaux – en particulier ceux portant sur la morphologie verbale – constituent l'essentiel du contenu de cette partie. En tenant compte du public de sa classe, elle varie les informations proposées et adapte le niveau pour que le cours soit à la fois compréhensible et enrichissant pour tous. Dans la deuxième partie de son cours, elle propose un travail personnalisé à chaque apprenant : soit chacun apporte ses propres questions, soit elle improvise une activité spécifique pour aider l'apprenant à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.

La structure des cours de prof. 3 est exactement à l'opposé de celle de sa collègue (prof. 2). Elle débute par un travail individuel, enchaîne avec une pause de quelques minutes, puis termine par une activité collective avec l'ensemble de la classe.

Dans la première partie de son cours, prof. 4 s'intéresse particulièrement à la lecture et aux autres compétences orales (compréhension et production). La deuxième partie est le plus souvent consacrée à une activité écrite, au vocabulaire ou à des éléments de base de grammaire, mais aussi à la numératie, à la dictée ou à l'expression écrite (notamment remplir un formulaire). Enfin, dans la dernière partie de son cours, elle aborde de nouveau les compétences orales, cette fois d'une manière plus ludique, comme donner le plus rapidement possible le nom des mots liés aux images observées ou parler librement à partir de supports visuels, etc.

Enfin, prof. 1 et prof. 2 concluent chaque séance par une mise en pratique ludique, telle que des jeux de conjugaison de verbes, des activités de devinettes sur les mots appris, ou encore des jeux de mémoire.

Discussion

L'analyse croisée des discours de formatrices et des retours d'apprenants met en lumière une organisation des cours d'alphabétisation marquée par la diversité et l'adaptation. Si les contenus et les objectifs d'enseignement varient considérablement d'un centre à l'autre, cette hétérogénéité reflète autant la souplesse des cadres institutionnels que la volonté d'individualiser les parcours selon les besoins exprimés ou perçus. La préparation des cours, oscillant entre rigueur et improvisation, semble répondre à une double exigence : celle de respecter des objectifs pédagogiques généraux tout en maintenant une certaine réactivité face à la réalité du terrain.

Les témoignages des apprenants confirment en grande partie la pertinence de ces approches, en exprimant un intérêt réel pour les cours suivis. Toutefois, plusieurs critiques émergent concernant l'organisation générale (notamment les horaires, la disponibilité du matériel ou les changements imprévus) ainsi que la clarté des consignes et la progression pédagogique.

Enfin, le discours sur les journées types révèle l'existence de rituels pédagogiques partagés, qui instaurent une continuité et une sécurité pour les apprenants.

L'ensemble de ces éléments met en évidence les tensions, mais aussi les complémentarités, entre standardisation des pratiques et individualisation des parcours dans les dispositifs d'alphabétisation en FLE.

7.2. Une pluralité d'objets d'enseignement

Les cours d'alphabétisation en FLE abordent des objets d'enseignement variés : lecture, écriture, compétences orales, mais aussi numératie, informatique ou encore gestion de la vie quotidienne. Loin de se réduire à un apprentissage technique du français, ils visent le développement de compétences fonctionnelles et transversales. Cette diversité reflète les attentes des apprenants comme les choix pédagogiques des formatrices.

7.2.1. Compétences orales

Dans les recherches universitaires sur l'alphabétisation (voir notamment le chapitre 2), les compétences orales sont souvent présentées comme un levier essentiel dans l'enseignement de l'alphabétisation. Les données issues de notre enquête permettent d'examiner comment cette perspective se concrétise, ou non, sur le terrain, au sein de certains centres de formation en Suisse romande.

La priorité donnée à l'oral par les formatrices apparaît clairement dans les entretiens. La quasi-totalité des formatrices bénévoles affirme commencer par des activités de compréhension et de production orales, jugées plus accessibles et immédiatement utiles pour les apprenants. Bén. 2 justifie ce choix :

« pour les gens qui sont pas vraiment ilé:::: lettrés et qui voilà là il faut plus se concentrer sur (0.9) sur la compréhension orale (.) je parle ils comprennent (0.4) après s'ils arrivent à me répondre en quelques mots (0.8) ça suffit aussi pour eux °de se faire comprendre° (.) ça c'est juste la base (2.0) s'ils ont du mal à écrire bah c'est pas grave ils font l'effort quand même (0.6) ah::::: moi je leur demande pas d'écrire ha::: je leur demande d'entourer la bonne réponse ou aïe::::: (0.7) voilà ((rire)) ».

Cette approche pragmatique vise à favoriser une forme de communication fonctionnelle, jugée essentielle dans la vie quotidienne. Néanmoins, certaines formatrices, comme bén. 4, adoptent une approche plus intégrative :

« on a appris le son phonétiquement (1.0) on le lit (0.8) en classe et après elles vont l'écrire (.) donc c'est un tout : oral écrit lecture hein (0.59) .tsk ».

Le lien entre compétence orale et apprentissage de l'écrit est également souligné par prof. 5, qui insiste sur la complémentarité des deux dimensions dans les parcours d'alphabétisation.

Les apprenants expriment eux aussi des attentes fortes vis-à-vis de l'oral. Pour plusieurs d'entre eux, c'est le seul espace où ils peuvent réellement pratiquer la langue :

« J'aime beaucoup avoir le cours oral, parce que pendant les cours on ne parle pas. Tout le monde écrit, écrit, écrit, ça ne va pas vraiment » (app. 4)

« C'est important de parler français, c'est important de pratiquer le français, parce que quand on reste à la maison [et on ne parle pas français] on ne peut pas comprendre » (app. 5).

« Moi je lis et j'écris beaucoup en français, parce que le français est vraiment important pour moi. Mais, je n'ai personne pour parler avec » (app. 7)

Ainsi, app. 7 considère la production orale comme une activité à privilégier, tandis qu'app. 1 accorde la même importance à la lecture. Les deux apprenants considèrent que ces activités doivent être pratiquées dans les classes :

« À mon avis, c'est mon avis personnel, la lecture est le plus important en classe, parce qu'on ne peut pas lire à la maison, ce n'est pas que moi, depuis que je suis ces cours, je sais que 90 % de nous dans la classe sont pareils, on n'étudie pas beaucoup à la maison, mais si l'enseignant nous demande de lire en classe même si le cours est difficile, l'un qui lit et les autres écoutent, ça nous donne du courage » (app. 1).

Cela montre que les apprenants ne hiérarchisent pas toujours strictement les compétences, mais en articulent l'importance selon leur usage perçu et leur accessibilité.

Privilégier les compétences orales semble faire l'unanimité dans les discours des apprenants et des formatrices.

7.2.2. Activités préférées et contenus variés

Les entretiens montrent une grande hétérogénéité dans les préférences des apprenants. Certains valorisent des activités relevant du FLE classique – grammaire, conjugaison, compréhension –, tandis que d'autres privilégient des exercices liés à la littéracie – calligraphie, copie, dictée des lettres et des syllabes. Ainsi, app. 6, 8 et 9 apprécient particulièrement les leçons de grammaire, affirmant qu'elles représentent le seul moment où ils ont réellement l'impression d'apprendre. App. 6, en particulier, est passionnée par la morphologie verbale.

Pour app. 2, la production écrite est l'activité préférée, notamment lorsqu'il s'agit d'écrire des phrases ou de compléter des phrases à trous. Il aime également copier des lettres. Enfin, app. 10 apprécie particulièrement les exercices de dictée.

De manière générale, les formatrices interrogées privilégient en premier lieu le vocabulaire, la conversation et les activités ludiques. En deuxième position, elles citent la lecture, l'écriture et la révision. Viennent ensuite, en troisième position, la compréhension orale, la dictée, la numératie et la grammaire. Enfin, une minorité d'entre elles déclarent enseigner la lecture des syllabes, la discrimination visuelle ou sonore, ainsi que les lettres de l'alphabet – des éléments qui, pourtant, devraient occuper une place centrale dans les cours d'alphabétisation.

Certaines formatrices incluent des éléments de vie personnelle ou culturelle dans leurs cours, afin de favoriser la participation. Mais cette approche ne fait pas l'unanimité. Par exemple, Bén. 5 raconte qu'en interrogeant les apprenants sur leur passé, elle a découvert que deux d'entre eux, qui s'entendaient très bien en classe, appartenaient à des groupes opposés dans leur pays d'origine. Cela a radicalement changé leur relation et a gâché la bonne ambiance de la classe jusqu'à la fin des cours.

Les apprenants ne s'accordent pas sur leurs activités préférées, qui peuvent aussi bien relever des compétences spécifiquement liées à la littéracie (lecture, calligraphie, etc.) que des activités issues des cours de FLE classiques, telles que la grammaire ou les exercices de compréhension et de production orales. De leur côté, les formatrices semblent accorder une priorité aux activités relevant du FLE standard, donnant ainsi l'impression que les apprentissages liés à la littéracie occupent une place secondaire dans leurs pratiques pédagogiques.

7.2.3. Données quantitatives : tendances générales

Les questionnaires renseignent plus précisément les préférences exprimées par les apprenants et les formatrices. Sur les 264 apprenants ayant répondu à cette question, « parler » ressort comme la compétence la plus valorisée (36 %), devant « écouter » (25 %), « écrire » (22 %) et « lire » (17 %). Ce constat est cohérent avec les propos des formatrices et des apprenants recueillis lors des entretiens.

Quant aux activités spécifiques (alphabet, grammaire, calcul, dictée, vocabulaire), aucune ne se détache nettement. Toutefois, la grammaire, le vocabulaire et la dictée sont souvent choisies en combinaison, ce qui suggère une préférence pour les activités structurées du FLE.

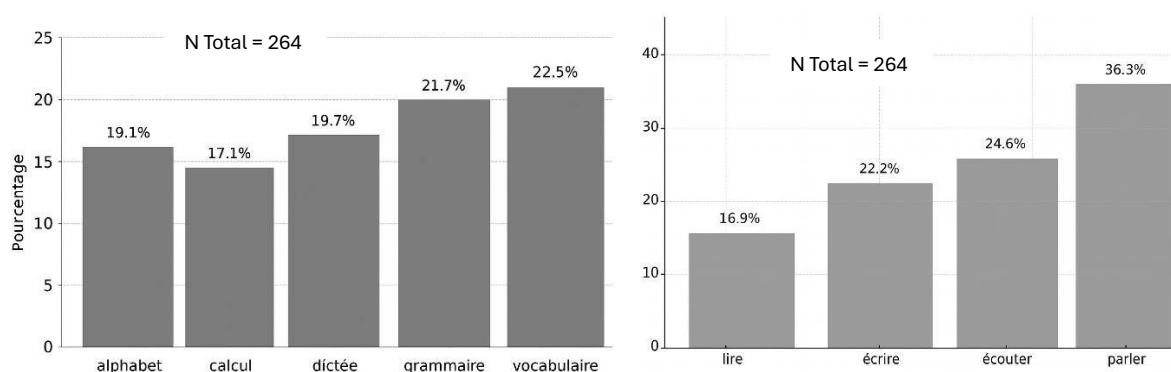


Figure 20 : Compétences et activités préférées des apprenants

Les schémas ci-dessus montrent que, d'un côté, les apprenants privilégient les compétences orales, tandis que, de l'autre, ils choisissent majoritairement des activités à dominante écrite.

Les formatrices, quant à elles, expriment une nette préférence pour les compétences orales : compréhension, expression, prononciation, phonétique. Elles valorisent également les jeux, les activités de discrimination (sonore ou visuelle) et la lecture syllabique.

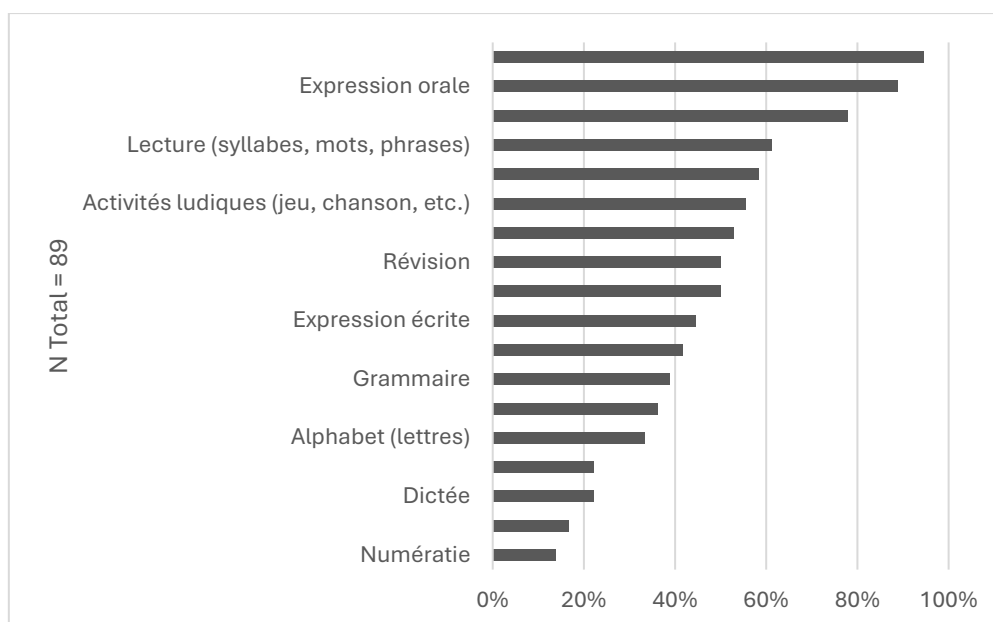


Figure 21 : Activités préférées des formatrices

Plus marginalement, certaines formatrices ont sélectionné des activités liées à la *numératie* et proposé d'enrichir leur enseignement par de nouvelles activités. Parmi celles-ci, on retrouve fréquemment des *sorties pédagogiques* et des *échanges oraux entre les participants*. Certaines ont précisé des jeux spécifiques comme le *loto* ou le *memory*. Deux autres formatrices ont proposé l'enseignement de la grammaire en mouvement. D'autres encore ont mentionné des activités orientées vers des besoins concrets de la vie quotidienne, telles que l'apprentissage de gestes de base sur un smartphone, la compréhension d'un tableau à double entrée, ou encore la gestion d'un cahier (lignes, colonnes, tableaux, pages).

L'expression orale est la compétence la plus appréciée par les apprenants, qui manifestent également un intérêt pour des activités telles que la grammaire et le vocabulaire. Du côté des formatrices ayant répondu au questionnaire, une nette préférence pour les compétences orales se dégage également.

7.2.4. Représentations des activités : entre difficulté perçue et importance accordée

Les apprenants pouvaient évaluer leurs activités en fonction de deux critères : *facile/difficile* et *important/pas important*. 4 % des réponses ont été écartées pour non-respect des consignes. Le nombre de réponses valides pour ces questions varie entre 221 et 246.

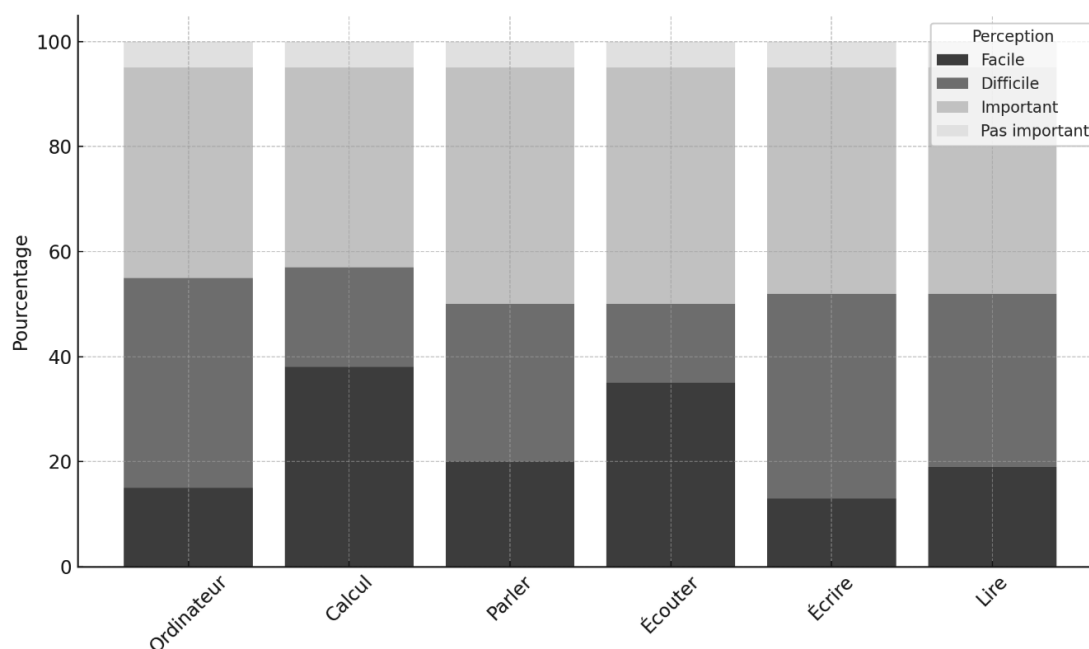


Figure 22 : Représentations des apprenants sur chaque activité didactique

Toutes les activités sont majoritairement jugées importantes (entre 38 % et 47 % selon les cas). *Écouter* est l'activité la plus perçue comme importante (47,3 %), suivie d'écrire (44,9 %) et de parler (44,6 %). L'écriture est l'activité la plus souvent jugée difficile (40,6 %), suivie de lire (39,7 %) et ordinateur (38,6 %). Le calcul ressort comme l'activité la plus perçue comme facile (40,7 %).

Les représentations que les apprenants ont des activités (faciles/difficiles, importantes/pas importantes) n'influencent pas toujours directement leurs choix. Les tests exacts de Fisher croisant ces représentations avec le choix de chaque compétence révèlent que seule l'écriture présente une association significative : elle est davantage choisie lorsqu'elle est perçue comme importante ($p = 0,043$), mais aussi – de façon plus surprenante – lorsqu'elle est jugée difficile ($p = 0,006$). Ce résultat suggère que la difficulté perçue ne dissuade pas nécessairement les apprenants de s'y engager, peut-être en raison de la valeur accordée à cette compétence.

Parmi les variables de profil des apprenants, seule leur L1 semble influencer la difficulté perçue des compétences orales. Sans surprise, les apprenants francophones – qui constituent une toute petite minorité – considèrent ces compétences comme faciles. En revanche, les locuteurs de langues éloignées du français, telles que l'arabe, le mandarin, le dari ou le tigrigna, sont les plus nombreux à les percevoir comme difficiles.

Les représentations des apprenants n'expliquent pas systématiquement leurs préférences en matière d'activités. Seule l'écriture présente une association significative, cette compétence étant majoritairement choisie comme activité préférée lorsqu'elle est

perçue comme importante et/ou difficile. Par ailleurs, la langue première joue un rôle dans la perception de la difficulté des compétences orales, surtout chez les locuteurs de langues éloignées du français.

Discussion

Cette section a mis en évidence la complexité des pratiques pédagogiques en alphabétisation FLE, marquées par une pluralité de contenus, de méthodes et de représentations. Il apparaît que les compétences orales occupent une place centrale dans les discours des formatrices, tout en suscitant une attente forte chez de nombreux apprenants, pour qui elles représentent un levier d'insertion immédiat. Toutefois, cette primauté n'efface pas l'importance accordée à l'écrit, souvent perçu comme difficile mais essentiel.

Les activités les plus appréciées ne relèvent pas exclusivement de la littéracie au sens strict. Les apprenants manifestent un intérêt marqué pour des contenus relevant du FLE « classique », notamment la grammaire et le vocabulaire, qui semblent représenter pour eux des signes tangibles de progression et de compétence. Du côté des formatrices, les approches sont variées : certaines centrent leur didactique sur la vie quotidienne et la relation, d'autres privilégient des objectifs linguistiques précis.

Les données quantitatives confirment ces tendances tout en révélant des tensions : si certaines activités sont jugées importantes, elles sont aussi parfois perçues comme difficiles, notamment l'écriture.

7.3. Méthodes d'enseignement : entre pratiques déclarées et vécus différenciés

Les méthodes d'enseignement en alphabétisation FLE occupent une place centrale dans les discours des formatrices comme dans les expériences des apprenants. Elles traduisent des conceptions variées du rôle de l'enseignant, de l'implication des apprenants et des modalités jugées efficaces pour favoriser les apprentissages. Cette section s'attache à analyser les pratiques déclarées, les choix didactiques et les représentations qui les sous-tendent, à partir d'entretiens et de questionnaires. L'analyse mettra en évidence les tensions entre posture transmissive et démarche participative, entre flexibilité d'ajustement et cadre structuré.

7.3.1. Ils souhaitent une implication active

Durant les entretiens, les apprenants évoquent très peu leurs pratiques souhaitées ou leur méthode d'enseignement préférée. Cependant, la plupart montrent un intérêt

particulier pour les moments où ils sont actifs en classe, comme lorsqu'ils répondent aux questions ou écrivent au tableau. Pour app. 1, app. 3 et app. 7, même si écrire ou lire devant toute la classe peut être stressant, ils considèrent malgré tout la classe comme un environnement sécurisé, où commettre des erreurs n'a pas de conséquences dramatiques. App. 1 explique que c'est la première fois dans sa vie qu'il est capable de lire et d'écrire, et qu'il se sent donc souvent gêné de le faire dans un lieu public.

Pour une partie des apprenants, il est important de revenir sur les mêmes sujets à plusieurs reprises, car cela leur permet de comprendre (app. 6)¹⁵⁹ ou de ne pas oublier les informations transmises (app. 2 et app. 7)¹⁶⁰.

Certains apprenants (app. 2, app. 5 et app. 6) parlent également des explications fournies par leurs formatrices, qu'ils estiment parfois insuffisantes :

« Les autres participants lisent mais M. [prénom du formateur] ne lit pas, personne ne comprend, je dis « Monsieur M. [prénom du formateur] s'il vous plaît vous pouvez le lire ? » Il répond : « Non. » Après je ne comprends rien » (app. 6).

« Elle ne donne pas d'exemple et elle n'écrit pas les mots, « manger quoi ? », je n'ai pas compris ce que veut dire *quoi*, je l'ai compris beaucoup plus tard, mais au début quand elle l'a dit je ne comprenais pas » (app. 2).

À l'instar d'app. 2 quelques apprenants (app. 5, app. 6 et app. 8) mentionnent également l'importance de voir les mots écrits :

« Parfois, c'est difficile parce qu'elle dit seulement les mots et ne les écrit pas au tableau, je ne comprends pas les mots, alors je ne peux pas faire une phrase avec » (app. 8).

Pour exprimer leurs préférences en matière de méthode de travail, dans le questionnaire, les apprenants pouvaient sélectionner une ou plusieurs options parmi les cinq proposées : *travailler seul(e)*, *avec un(e) enseignant(e)*, *en groupe*, *avec un ordinateur* ou *avec un livre*.

Au total, 256 apprenants ont répondu à cette question, six d'entre eux ont coché toutes les propositions, et leurs réponses ne seront par conséquent pas analysées. Presque la moitié (46 %) n'ont choisi qu'une seule réponse, 31 % deux, 17 % trois et enfin 4 % quatre.

¹⁵⁹ « Madame S. [prénom de la formatrice] nous demande de répéter répéter, et c'est bien, je comprends » (app. 6).

¹⁶⁰ « mais on ne répète pas les mots et je les oublie rapidement » (app. 2).

« Si nous ne révisons pas tout le temps nous oublions rapidement et cela ne sert à rien de copier les phrases écrites au tableau si nous ne les révisons pas » (app. 7).

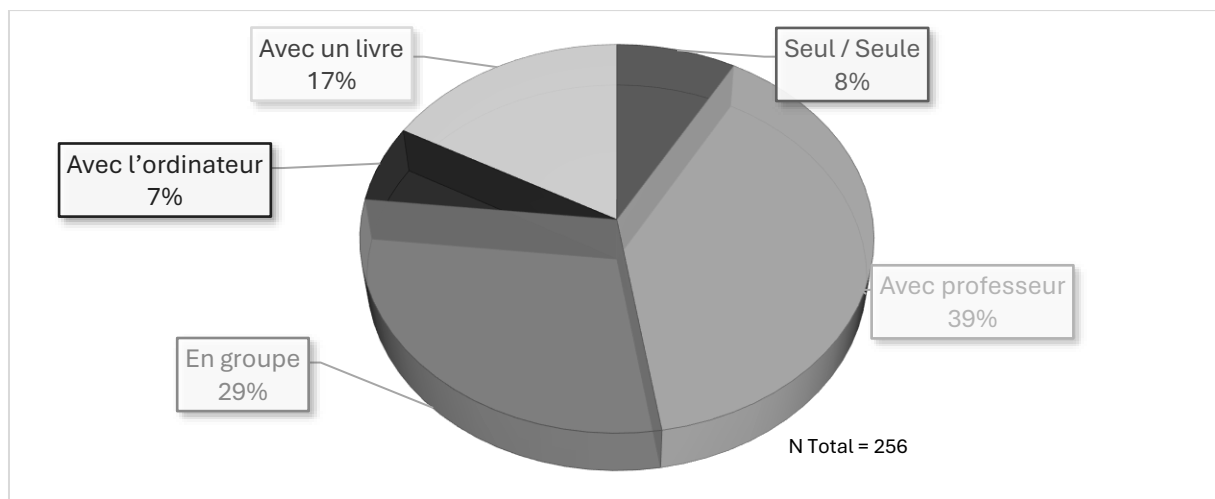


Figure 23 : Préférence de méthode d'apprentissage

En première position, les apprenants déclarent préférer travailler avec leur enseignante (39 %), suivis du travail en groupe (29 %) et avec un livre (17 %). Seule une minorité apprécie le travail en autonomie ou avec l'ordinateur.

Le test exact de Fisher révèle une relation significative entre les représentations positives des activités numériques – à savoir la perception de l'ordinateur comme un outil facile à utiliser et/ou important – et le choix de l'ordinateur comme moyen d'apprentissage préféré ($p = 0,00076$). En revanche, une représentation négative n'apparaît pas comme un facteur prédictif clair de son rejet ou désintérêt dans cette population ($p = 0,25$).

Lors des entretiens, les apprenants expriment clairement leur préférence pour une méthode d'enseignement/apprentissage qui les implique activement. Parallèlement, ils formulent une attente de davantage de clarté de la part des formatrices, notamment à travers des explications plus explicites et l'écriture régulière des informations au tableau. Dans les réponses au questionnaire, les apprenants manifestent une préférence marquée pour le travail avec la formatrice, mais également pour le travail en groupe et/ou avec un livre. En revanche, le travail individuel et/ou avec l'ordinateur ne semble susciter l'intérêt que d'une minorité d'apprenants, en particulier parmi ceux ayant répondu au questionnaire.

7.3.2. Activités en classe : entre implication et passivité

Si app. 1, app. 2, app. 5 et app. 6 décrivent un environnement où ils participent activement, en répondant aux questions ou en écrivant au tableau, app. 3 dépeint une

situation bien moins interactive. À ma question sur leurs activités, il répond : « Moi, j'écoute. » Et la formatrice ? « <Elle parle> ((en kurde)) ».

Quand les apprenants décrivent leurs journées types en classe, la plupart d'entre eux mentionnent des activités liées à la lecture et l'écriture. La lecture des syllabes (app. 1, app. 6, app. 8, app. 9), des mots (app. 5, app. 10), des phrases (app. 3, app. 4) ou des exercices (app. 3, app. 7). L'écriture se fait en copiant des lettres et des mots (app. 8), en écrivant son prénom, son nom et sa nationalité (app. 2), en remplissant un formulaire (app. 1, app. 2) ou en réalisant des exercices (app. 3, app. 4, app. 7). App. 2 et app. 4 mentionnent les dictées comme une activité fréquente ; si pour le premier cet exercice leur permet d'approfondir ses connaissances en français, le deuxième la considère comme infantilissante et très scolaire et ne l'apprécie pas.

Construire des phrases écrites avec des mots imposés est une autre activité fréquente selon app. 2 et app. 5. D'abord, la formatrice leur pose la question sur la signification du mot imposé :

« Par exemple aujourd'hui c'était 'orire' [ouvrir], c'est quoi *orire* ? *orire* est une maladie ? est un train ? » (app. 5).

App. 2 continue :

« La prof dit un mot en français et on doit faire une phrase avec, par exemple le verbe *manger* : 'je suis mangé, pardon, je mange', ou le verbe aller : 'je suis allé' » (app. 2).

Dans le même sens, app. 1 mentionne une activité de phrases à compléter.

« Par exemple aujourd'hui, l'enseignante a écrit quelques mots et après nous a demandé qui veut compléter les phrases, moi je me suis porté volontaire, même s'il y avait des erreurs, j'ai appris des choses ».

Se présenter est la seule activité orale nommée par app. 2. La plupart des apprenants (app. 3, app. 4, app. 5, app. 7, app. 8, app. 10) remarquent un manque de ce genre d'exercices dans leurs cours. Selon app. 4, « on ne parle pas, parce qu'il est difficile de parler ».

La majorité des apprenants mentionnent qu'ils ne comprennent pas tout en classe et que les formatrices ne donnent pas forcément des explications. Par exemple, app. 2 aime vraiment l'activité de construire des phrases avec les mots imposés, cependant il avoue qu'il ne comprend pas très bien certains mots ou certaines structures « C. [le prénom de leur formatrice] nous dit : 'nous sommes décédés', je n'avais jamais entendu ça ».

En ce qui concerne le travail à domicile, ils mentionnent tous des exercices écrits, particulièrement de conjugaison des verbes, qu'ils doivent faire à la maison. Seuls app. 2 et app. 5 disent que leurs formatrices choisissent à la fin de chaque séance cinq mots qu'ils doivent apprendre à écrire et à utiliser dans une phrase pour le lendemain.

Ces éléments mettent en évidence un écart important entre les attentes exprimées par les apprenants et les activités effectivement mises en œuvre en classe. Par ailleurs, bien que la majorité des formatrices ayant participé à cette recherche – que ce soit par le biais d’entretiens ou de questionnaires – affirment accorder la priorité aux compétences orales, les apprenants décrivent quant à eux des pratiques majoritairement centrées sur l’écrit.

Dans le questionnaire pour les apprenants, il n’existait qu’une seule question en lien avec la méthode d’enseignement dans leurs classes. Pour répondre à cette question, ils avaient la possibilité de choisir une ou plusieurs réponses parmi les cinq proposées : *enseignant.e lit* ; *enseignant.e explique* ; *vous répondez aux questions* ; *vous êtes au tableau* ; *vous êtes actif.ive*.

Parmi les 257 apprenants ayant répondu à cette question, 58 % ont sélectionné entre deux et quatre réponses, 27 % n’ont choisi qu’une seule réponse, tandis que 15 % ont coché toutes les propositions (résultats non pris en compte).

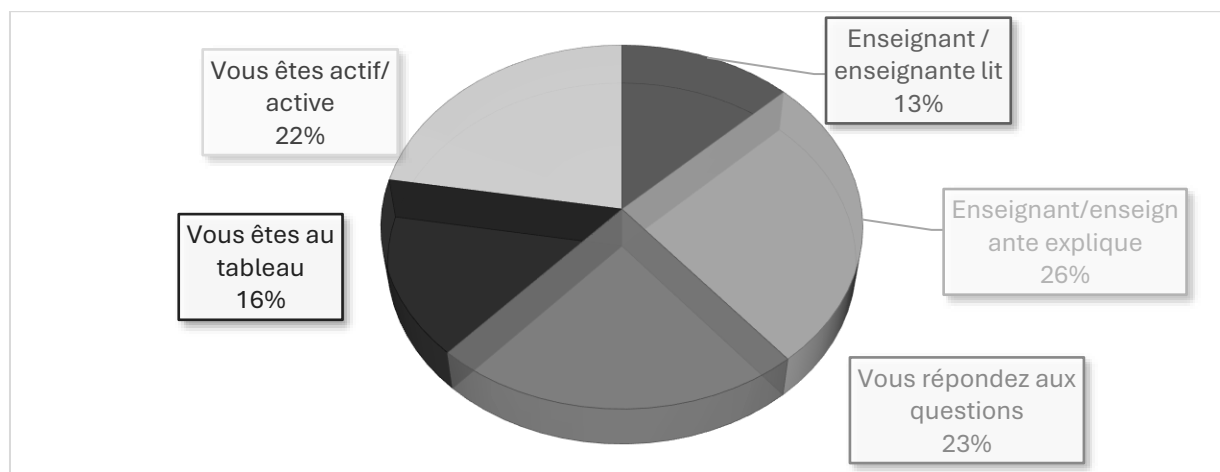


Figure 24 : Répartition des méthodes déclarées par les apprenants

En tenant compte de l’ensemble des réponses, on observe une diversité des méthodes d’enseignement. Si *l’enseignante explique* reste la réponse la plus fréquemment choisie (26 %), les apprenants indiquent aussi *répondre aux questions* (23 %) et se perçoivent comme *ayant un rôle actif* en classe (22 %).

Les apprenants décrivent des expériences d’apprentissage hétérogènes, oscillant entre participation active (réponses orales, passage au tableau) et posture plus passive, centrée sur l’écoute. Les activités pédagogiques sont largement dominées par la lecture et l’écriture, tandis que les exercices de compréhension et d’expression orales restent peu fréquents, ce que plusieurs regrettent. Les difficultés de compréhension sont fréquemment liées à un manque d’explications de la part des formatrices. Le travail à domicile, quant à lui, repose

essentiellement sur des exercices écrits. Si les formatrices sont perçues comme très présentes et actives, cette posture semble parfois limiter l'implication effective des apprenants, malgré un discours favorable à une pédagogie participative.

7.3.3. Approches déclarées par les formatrices : entre idéaux pédagogiques et pratiques réelles

Dans son enseignement, chaque formatrice met l'accent sur des aspects différents. Toutefois, elles partagent toutes une attention particulière pour les apprenants. Certaines se concentrent sur leur bien-être, tandis que d'autres cherchent à renforcer leur confiance et leur autonomie, en valorisant les compétences déjà acquises ou en les encourageant à expliquer des concepts qu'ils maîtrisent bien à leurs collègues. Certaines tentent même de réduire la hiérarchie entre formatrices et apprenants, en plaçant ces derniers au cœur du processus d'apprentissage. Pour certaines, il est essentiel de féliciter les apprenants pour leurs progrès et de souligner leur engagement, tandis que d'autres leur proposent des réflexions sur la structure de la langue. Enfin, plusieurs formatrices insistent sur l'écoute face aux apprenants, en essayant de répondre à leurs besoins réels.

Les formatrices adoptent des approches pédagogiques variées ; toutefois, la plupart d'entre elles privilégient la répétition des mêmes contenus sous des angles différents. Si pour certaines consacrer une ou plusieurs séances à la même thématique ou faire un dossier complet sur un sujet est l'approche préférée, d'autres choisissent au contraire de changer régulièrement de sujet même au sein de la même séance pour ne pas ennuyer les apprenants. Par exemple, Bén. 3 explique :

« mais j'évite j'essaie j'espère en tout cas d'éviter au maximum de::: (1.2) de faire un sujet sur une heure et demie quoi parce que ça me paraît juste pas possible quoi (0.7) voilà (0.4) °donc c'est comme ça° (.) ».

Toutes les formatrices interviewées déclarent combiner plusieurs méthodes, cependant elles les varient pour différentes raisons et de manières différentes ; la plupart changent de méthodes pour savoir laquelle fonctionne le mieux dans leur classe actuelle, tandis que les autres les modifient régulièrement pour avoir une approche plus dynamique pour les apprenants.

Même si les participantes défendent en théorie la suppression de la hiérarchie au sein de la classe, la plupart d'entre elles optent en réalité pour une approche beaucoup plus traditionnelle dans laquelle *l'enseignante* est le sujet savant et *les élèves* doivent apprendre. Expliquer et transmettre leurs connaissances est toujours considéré comme

la tâche principale des formatrices, et les apprenants n'écrivent au tableau que quand ils doivent répondre à une question. Seul Bén. 1 critique réellement cette mentalité :

« on est plus dans une dynamique que moi je suis le professeur ils m'appellent le professeur le professeur ((rire)) j'ai dit du calme <((voix souriante)) ha::: donc moi je suis le professeur qui sait le français> et eux ils sont les élèves qui savent pas (.) donc on sort de cette logique-là bon peut-être quand il y en a un qui est passionné il peut dire ouais ouais moi je sais il faut faire comme ça comme ça (1.1) ».

Toutes les formatrices, dans leur discours, privilégient une approche didactique basée sur les apprenants et leurs réels besoins, cependant une minorité d'entre elles optent pour une approche différenciée et des cours ateliers permettant à chaque participant d'avancer à son rythme et selon ses objectifs. Bén. 4 critique ouvertement cette attitude, estimant que le rôle d'une formatrice est de se rapprocher du niveau des apprenants, et non pas de créer plus de distance entre eux.

Les formatrices font également des réflexions sur la manière d'enseigner. Selon Bén. 5, il est essentiel de transmettre peu d'informations à la fois et de s'exprimer avec une grande clarté en tant que formatrice en alphabétisation. De son côté, Bén. 2 insiste sur l'importance d'utiliser le contexte pour enseigner une langue étrangère. Selon lui, les apprenants comprennent plus facilement une vidéo grâce au contexte qu'une simple feuille d'exercices. Dans cette même logique, Bén. 5 souligne aussi l'importance de proposer des activités qui ont du sens pour les apprenants : si l'utilité de l'activité n'est pas claire pour eux, alors elle devient rapidement inutile dans la pratique. Il est donc indispensable de contextualiser les informations transmises :

« j'ai j'ai compris qu'on peut (0.3) si on fait quelque chose (0.3) qui n'a pas de sens pour les femmes (1.1) c'est inutile donc j'essaie toujours soit de dessiner soit d'amener un support soit de les mettre dans le contexte pour que hum::: qu'elles aient quelque chose dans ce qu'elles font si y a pas de sens-là (1.1) elles peuvent pas s'accrocher quoi il y a pas la la comment on appelle ça/ (1.3) la la enfin tu vois ce que c'est ((rire)) non mais symbolisation tu vois c'est très compliqué pour elles quoi et là je vois aussi dans chaque culture (1.3) elle a elles imaginent (.) les dessins différemment (0.3) que dans chaque culture même de faire une lessive c'est différent pour chacune (0.3) donc ça c'est génial et en même temps c'est difficile de faire une seule chose pour toutes les femmes tu vois/ c'est différent en fait pour l'une et pour l'autre pour tout (1.3) mais voilà (0.7) tu vois c'est passionnant quoi c'est bien que tu me fasses parler de tout ça quoi j'aime beaucoup ((rire)) » (Bén. 5).

Toutefois, elle reconnaît que les représentations de chaque personne des objets et des activités diffèrent, rendant difficile la sélection d'images compréhensibles pour tous les apprenants d'une même classe.

Prof. 3 privilégie une forme d'enseignement moins scolaire ; selon elle, il est essentiel d'intégrer d'autres disciplines, comme le chant ou la musique.

Bén. 3 privilégie les activités qui durent moins de quinze minutes, car selon elle depuis l'arrivée des réseaux sociaux, le temps de concentration des êtres humains s'est réduit considérablement et ne dure qu'entre quinze et vingt minutes.

Bén. 1 et prof. 3 considèrent qu'il est nécessaire de faire une pause au milieu de chaque leçon, car « déjà intellectuellement il faut s'arrêter un moment quoi (0.6) » (prof. 3). Toutefois, pour Bén. 2, c'est une perte de temps, car les apprenants peuvent rester concentrés durant une heure et demie de leçon.

Les avis des formatrices sur la manière dont les apprenants travaillent en classe sont également très variés. La plupart d'entre elles préfèrent souvent s'adresser au groupe—classe comme à un ensemble. Cependant, certaines privilégient le travail en petits groupes, notamment pour corriger des exercices comportant des erreurs fréquentes (Bén. 4). En revanche, prof. 2 est clairement opposée au travail en groupe ou en binôme :

« ça en fait hum::: moi j'aime pas trop de faire collaborer des gens les uns avec les autres dans ce type de classe là hum:: (...) et moi je dété... enfin je trouve souvent que j'ai des personnes qui sont gênées de leur situation ou bien (0.5) mal à l'aise par rapport à d'autres des fois (...) bon enfin voilà j'aime pas trop mélanger ».

Donner du travail à domicile est un autre sujet de désaccord. Pour certaines formatrices, il est primordial d'avoir des exercices à la maison (prof. 1, prof. 3, Bén. 4) :

« .tsk en alpha 2 j'ai le plaisir de donner des devoirs on a expérimenté ils aiment bien les devoirs (0.7) plus ou moins évidemment c'est relatif (0.4) t'as des qui disent <((avec une voix lassée)) ah non on écrit pas trois fois on écrit qu'une fois> <((avec une voix grave)) non tu écris trois fois> blabla bon voilà mais ça leur permet de rester en contact avec le cours (0.4) » (Bén. 4)

Pour prof. 2, les devoirs sont importants, mais facultatifs, et d'autres formatrices ne les trouvent pas forcément nécessaires.

Bén. 4 est la seule formatrice à décrire concrètement la méthode d'enseignement de la lecture qu'elle applique en classe. Malgré les critiques adressées à l'approche syllabique (voir chapitre 2), elle reste convaincue de son efficacité, qu'elle justifie par l'expérience positive de ses propres enfants, lesquels, selon elle, ont brillamment réussi leurs études grâce à cette méthode. Une fois encore, on observe un parallélisme entre les apprenants en situation d'alphabétisation et les enfants : la méthode d'enseignement privilégiée par cette formatrice s'inscrit dans la continuité de la représentation qu'elle se fait de son public, qu'elle assimile implicitement à un jeune public scolaire.

De son côté, prof. 2 préfère enseigner la lecture à partir de mots isolés plutôt que de textes car selon elle, certains apprenants parviennent à deviner les mots grâce au contexte, mais sont incapables de les lire seuls. Bien qu'elle mette l'accent sur les aspects techniques de la lecture, prof. 2 est également la seule à insister sur l'importance

de la compréhension. Elle argumente : « (0.5) finalement après la lecture c'est pas seulement savoir lire mais de comprendre ce qu'on lit (0.7) hum::: ».

Le peu d'attention accordée à la compréhension par la majorité des formatrices révèle un décalage notable entre les recommandations issues de la recherche en didactique de la lecture et les pratiques déclarées sur le terrain. Alors que la compréhension est aujourd'hui largement reconnue comme un composant essentiel et indissociable de l'acte de lire, seule prof. 2 lui accorde une place centrale dans son enseignement, se démarquant ainsi nettement des autres participantes à cette étude.

En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture liée, prof. 5 exprime son désaccord. Il considère que, déjà confrontés à l'apprentissage des majuscules et minuscules, les apprenants ne devraient pas être surchargés avec l'apprentissage d'*un autre alphabet*.

Par ailleurs, bén. 4 souligne l'importance d'enseigner les substantifs directement avec leurs déterminants. Elle explique :

« je fais également et les français ne font pas et c'est très grave à mon avis en parlant allemand .tsk (0.4) c'est qu'en anglais tu peux mettre the et c'est partout pareil tandis que en allemand der die das ça va pas il faut apprendre avec l'article et en français je trouve ça important autrement si tu dis table (0.4) elles vont t'apprendre *le table (.) parce que personne leur a dit que c'était la table donc il faut apprendre tout de suite (.) la table (0.8) le fauteuil le lavabo et non pas lavabo tout seul parce que après l'article il faut le réapprendre à nouveau une deuxième fois (0.5) ».

Pour parler des approches didactiques, les formatrices qui ont rempli le questionnaire avaient la possibilité de choisir une ou plusieurs réponses parmi celles proposées : *didactique/pédagogie différenciée ; formateur(trice) explique ; apprenant(e) explique ; formateur(trice) au tableau ; apprenant(e) au tableau ; cours atelier ; cours magistral ; cours interactif ; enseignement dynamique ; discuter du passé des apprenant(e)s ; ignorer la vie privée des apprenant(e)s ; refaire la même chose sous différents angles ; changer de sujet régulièrement ; travailler sur la même thématique plusieurs fois ; faire un dossier complet sur une thématique ; autre*.

Toutes les propositions de réponse ont été sélectionnées au moins une fois. Une seule participante s'est limitée à trois choix : *cours atelier, cours interactif et enseignement dynamique*. Les autres ont choisi au minimum quatre réponses.

La majorité des formatrices (72 %) ont coché plus de la moitié des options proposées (entre neuf et quinze réponses). Bien qu'une minorité (28 %) ait choisi entre trois et huit réponses, leurs choix méritent une attention particulière, car lorsque moins d'options sont sélectionnées, chaque choix prend un poids plus important. Le *cours interactif* est le choix commun à toutes les formatrices ayant sélectionné quatre ou cinq réponses.

Toutes les formatrices ayant choisi six ou sept réponses ont inclus les propositions suivantes dans leurs choix : *apprenant au tableau, cours interactif, varier les approches*

et *formatrice au tableau*. Enfin, celles qui ont sélectionné huit réponses s'accordent toutes sur les choix *apprenant au tableau* et *formatrice au tableau*.

De manière générale, on observe que les formatrices ayant fait moins de choix privilégient, dans la plupart des cas, des cours où les apprenants sont actifs.

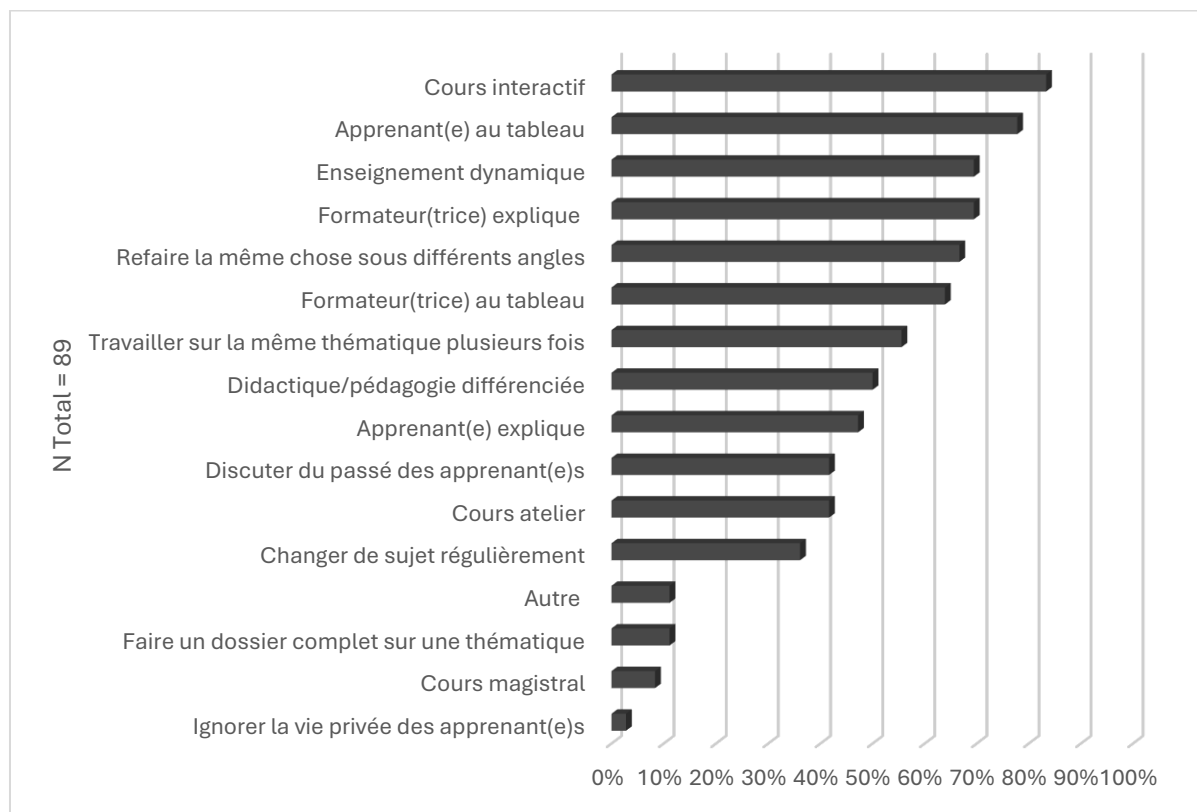


Figure 25 : Approches d'enseignement privilégiées par les formatrices

Les réponses à cette question confirment les tendances observées dans les entretiens avec les formatrices et les apprenants, ainsi que dans les questionnaires des apprenants. Elles donnent une image contrastée de leurs approches d'enseignement : d'un côté, elles privilégient les cours dynamiques dans lesquels les apprenants sont actifs, expliquent et écrivent au tableau, de l'autre côté, elles se présentent également comme incarnant le sujet savant, qui explique et enseigne.

Toutes les participantes qui ont choisi *cours magistraux* comme réponse ont également choisi *cours ateliers*. Cela suggère que leurs leçons sont divisées en plusieurs parties, chaque partie adoptant une approche différente.

Pour finir, certaines formatrices ont décidé d'ajouter également des réponses, parmi lesquelles nous trouvons : *mises en scène de situation pratiques (sic)*, *travailler en spirale et revenir sur les points difficiles en approfondissant*, *poser beaucoup de questions pour dynamiser la participation et apprendre à apprendre*.

Les formatrices interrogées témoignent d'une grande diversité d'approches pédagogiques, nourries par leurs expériences, leurs convictions et les contraintes du terrain. Si leurs discours valorisent majoritairement l'implication des apprenants et la flexibilité didactique, les pratiques observées révèlent une tension persistante entre idéaux pédagogiques et réalités de classe. Derrière une volonté partagée de centration sur l'apprenant, la posture enseignante reste souvent structurée autour d'un modèle transmissif. Cette ambivalence souligne la nécessité d'un accompagnement réflexif, favorisant une meilleure articulation entre intentions déclarées et pratiques effectives.

Discussion

Les méthodes d'enseignement témoignent d'une diversité de pratiques et d'orientations pédagogiques, influencées à la fois par les parcours des formatrices, les contraintes institutionnelles et les besoins exprimés par les apprenants. Si les discours des formatrices valorisent largement une pédagogie active, interactive et centrée sur l'apprenant, les récits des apprenants dessinent une réalité plus nuancée, souvent marquée par des approches traditionnelles, un manque de clarté, et une prédominance des activités écrites.

L'analyse des questionnaires et des entretiens révèle un décalage entre les intentions pédagogiques affichées et les pratiques réellement perçues en classe. Les apprenants manifestent une préférence nette pour des modalités où ils sont activement impliqués (répondre aux questions, aller au tableau), et expriment des besoins récurrents de répétition, de visualisation et de clarté. En parallèle, les formatrices affirment varier les méthodes et tenir compte des profils, mais les témoignages recueillis traduisent une persistance de la posture transmissive, et une faible place accordée aux activités orales et à la différenciation pédagogique.

Ce constat souligne la nécessité de renforcer l'accompagnement formatif des intervenantes en alphabétisation, notamment dans la mise en œuvre concrète d'une pédagogie différenciée et contextualisée. Il invite également à une réflexion collective sur les finalités des cours d'alphabétisation et sur les conditions d'enseignement qui permettent réellement de répondre aux attentes et aux réalités des apprenants.

7.4. Moyens d'enseignement, langues et cultures : entre diversité des outils et enjeux identitaires

Les moyens d'enseignement, les langues mobilisées en classe et la place accordée à la culture d'origine jouent un rôle central dans les dynamiques pédagogiques. Ces

dimensions, bien qu'imbriquées, sont souvent abordées séparément dans les pratiques comme dans les représentations. Cette section propose d'examiner successivement les supports utilisés par les formatrices, les usages – réels ou évités – des langues premières des apprenants, ainsi que la place accordée à leurs cultures d'origine. En croisant discours, données issues des questionnaires et extraits d'entretiens, il s'agira de mettre en lumière les logiques qui sous-tendent les choix didactiques, entre ouverture, contraintes institutionnelles et représentations implicites.

7.4.1. Supports pédagogiques : entre créativité, rejet des manuels et bricolages didactiques

Pour enseigner, toutes les formatrices consultent des livres, mais la plupart d'entre elles ne les suivent pas entièrement. Certaines utilisent des documents authentiques comme des journaux, magazines, bulletins de versement, recettes de cuisine ou Sudoku dans leur classe. Les vidéos, les images et les documents sonores sont également employés régulièrement dans les cours. Une partie d'entre elles utilisent les sites Internet comme ressources. Et enfin, quelques-unes inventent elles-mêmes des textes adaptés à leurs cours.

Les formatrices ayant rempli le questionnaire avaient la possibilité de sélectionner une ou plusieurs réponses parmi les propositions suivantes : *pas de support, manuels (méthodes)/livres, documents authentiques (journal, magazine, formulaire d'inscription, recette de cuisine, etc.), textes écrits par moi-même, documents sonores, vidéos, jeux, images (photos, dessins), site Internet, photocopies de manuels, moyens d'enseignement conçus par moi-même, autre.*

Seules trois participantes ont sélectionné une seule réponse. Deux d'entre elles ont choisi l'option « *autre* » et ont mentionné comme réponses *le tableau blanc* et *le tableau du Silent Way*. La troisième a indiqué que les textes qu'elle rédige elle-même constituaient son unique support de cours.

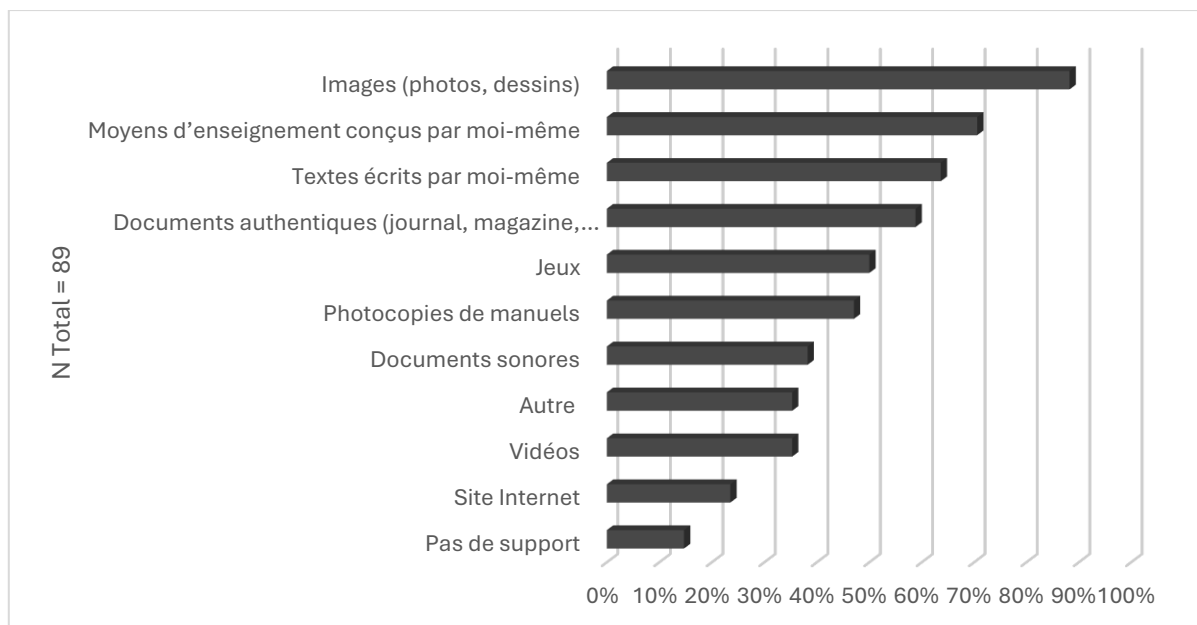


Figure 26 : Supports de cours privilégiés par les formatrices

De manière générale, pour la majorité des participantes, l'image ou le dessin constituent un moyen d'enseignement utilisé dans leur classe, suivi des *moyens d'enseignement conçus par soi-même* et des *textes écrits par soi-même*. Toutes les formatrices ayant une formation en sciences du langage, en EFLE, ou dans un autre domaine didactique conçoivent elles-mêmes leurs supports de cours.

Nous constatons qu'une grande partie des participantes qui écrivent les textes elles-mêmes enseignent également avec des textes authentiques. Elles ont étudié pour la plupart dans les domaines de l'EFLE et des sciences du langage.

Le jeu est aussi un moyen d'enseignement privilégié par presque la moitié des formatrices, en cohérence avec leurs réponses concernant leurs activités préférées. Toutefois, bien que la majorité des participantes affirment enseigner les compétences orales, elles optent le plus souvent pour un support écrit dans leur pratique pédagogique.

Seules 11 % des formatrices ont choisi les manuels comme support de cours ; cependant, presque la moitié d'entre elles (44 %) utilisent des photocopies de manuels dans leurs classes.

Enfin, quelques formatrices ont sélectionné l'option *pas de support*, ce qui, selon elles, signifie travailler sans manuel. Elles ont néanmoins choisi plusieurs autres moyens d'enseignement, leur point commun étant qu'aucune n'a opté pour un manuel comme support principal. Enfin, une partie des participantes a décidé d'ajouter plus de réponses ; la plupart d'entre elles utilisent *le tableau pour la méthode Silent Way*, mais aussi *le tableau de numération*.

De plus, les apprenants (à travers les questionnaires) et les formatrices (lors des entretiens) ont également donné leur avis sur les moyens d'enseignement, en particulier sur les manuels.

Pour parler de leur manuel dans le questionnaire, les apprenants avaient la possibilité de choisir une réponse parmi les cinq proposées : *très bien*, *bien*, *moyen*, *pas bien*, *pas important*. Sur les 223 réponses valables, près de la moitié des apprenants (44 %) considèrent leur manuel comme *très bien*, 29 % comme *bien*, 17 % comme *moyen*, 6 % comme *pas important* et enfin, 4 % comme *pas bien*.

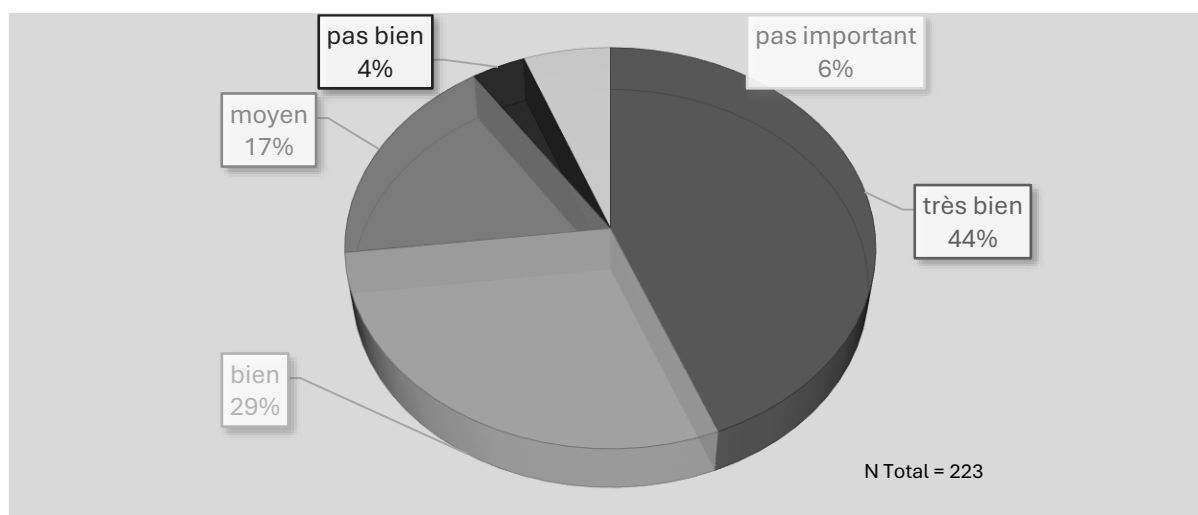


Figure 27 : Représentation des apprenants de leur manuel

Un lien est observé entre la perception du manuel et son choix comme outil d'apprentissage : aucun apprenant ayant une opinion négative du manuel (le jugeant « pas bien » et/ou « pas important ») ne l'a retenu parmi ses outils préférés.

Du côté des formatrices, seules prof. 1 et prof. 2 suivent un livre imposé par leur centre de formation ; elles n'ont pas d'avis à ce sujet, cependant, elles trouvent que leur manuel n'est pas suffisant en soit et le complètent avec beaucoup d'activités supplémentaires.

Quatre formatrices sans manuel imposé ne se sont pas positionnées sur ce sujet, tandis que les autres se sont montrées satisfaites de cette liberté. Bén. 3 trouve contraignant de suivre un manuel, tandis que prof. 3, bien qu'inquiète initialement, s'y est finalement habituée et préfère maintenant cette méthode, qui lui permet de mieux s'adapter à son public. De son côté, prof. 5 voit dans cette décision une opportunité pour les formatrices de construire leurs propres contenus et de s'exprimer plus librement. Enfin, prof. 4 va plus loin en affirmant : « non j'ai pas de méthode imposée on en a pas dieu merci ((rire)) », sans donner davantage d'explications.

Un contraste apparaît ainsi entre les représentations plutôt positives des apprenants à l'égard des manuels et les réticences exprimées par

plusieurs formatrices, qui leur préfèrent souvent des supports conçus sur mesure, jugés plus contextualisés, plus flexibles et, selon elles, mieux adaptés aux réalités de la classe. S'adapter aux besoins des apprenants constitue sans aucun doute une approche pédagogique de qualité. Cependant, comme nous l'avons souligné plus haut, la majorité des formatrices n'a pas bénéficié de formations structurées, ni en EFLE ni en alphabétisation. Dès lors, et en tenant compte de cet élément ainsi que de l'avis des apprenants, ne pourrait-on pas légitimement se demander s'il ne serait pas plus pertinent de généraliser l'usage d'un manuel ?

7.4.2. Place de la langue première : entre outil de facilitation et source de tensions

La question de la place des langues premières (L1) des apprenants dans les cours d'alphabétisation soulève des débats complexes. Si les formatrices et les apprenants reconnaissent son utilité ponctuelle pour la compréhension, tous s'accordent à dire que son usage doit rester limité, afin de favoriser l'immersion en français.

Lors des entretiens, certains apprenants et formatrices ont spontanément abordé la place accordée aux langues premières des apprenants dans les cours d'alphabétisation. Par ailleurs, le questionnaire destiné aux formatrices leur offrait également l'opportunité de s'exprimer sur ce sujet à travers une question spécifique.

Les apprenants ont des avis partagés quant à l'usage de leur(s) L1 en classe. Pour eux, les seules utilisations pertinentes sont la traduction de mots et les explications ponctuelles. Seule app. 6 considère comme un atout le fait qu'une de ses formatrices parle sa L1, exprimant ainsi ses craintes à l'idée de suivre un cours sans personne avec qui partager sa langue.

« Madame S. [prénom de la formatrice] parle un peu arabe, Monsieur M. [prénom du formateur] parle pas du tout l'arabe. Madame S. [prénom de la formatrice] parle un peu <ça nous aide à apprendre bien> ((en arabe)). Je suis un peu stressée, parce qu'il n'y a pas de gens de même langue que moi, je ne sais pas comment poser les questions » (app. 6).

À l'inverse, pour app. 3, un bon cours est un cours uniquement en français : il ne voit pas l'intérêt d'y participer s'il s'agit d'utiliser la L1¹⁶¹. Les autres apprenants, quant à eux, ont un avis plus nuancé et estiment qu'un usage modéré de la L1 peut être utile¹⁶².

¹⁶¹ « Je suis content quand je suis là pendant quatre heures et je parle beaucoup français, pas la langue étrangère à l'école » (app. 3).

¹⁶² Voici quelques exemples : « C'est bien de parler plus en français, mais si quelqu'un n'a pas compris et moi j'ai compris, je peux l'aider en tigrigna. Utiliser un peu pour aider est bien, mais tout le monde doit parler

« À mon avis, c'est bien pour certains mots, parce que nous quand on veut poser une question si on ne trouve pas le mot, on passe [on ne pose plus la question], mais si on a directement la traduction en persan, on peut apprendre le mot, même si c'est pas bien de traduire, mais pour les mots très difficiles c'est utile à mon avis, de toute façon si on n'a pas compris un mot on est obligé de chercher sa traduction en persan ou en érythréen à la maison, si quelqu'un me le dit directement en classe ça aide beaucoup, parce que de toute façon je dois le chercher sur mon téléphone, moi je ne travaille pas beaucoup avec mon téléphone dans la classe, je n'aime pas trop, mais quand je comprends pas un mot, je pense tout le temps à ça, pourquoi je l'ai pas compris, qu'est-ce que ça veut dire, si j'ai la possibilité de travailler avec mon téléphone, ça va encore, je peux comprendre, sinon j'oublie le mot et ne l'apprends pas » (app. 1).

Bien que les apprenants perçoivent certains avantages dans l'usage de la L1 en classe, la majorité (app. 1, app. 2, app. 3, app. 4, app. 5, app. 7, app. 8 et app. 10) pensent aussi que cela peut entraver leur apprentissage du français¹⁶³.

« Ce n'est pas bien de parler tigrigna en classe, car si on parle cette langue en classe, nous n'apprenons pas le français. Et la langue d'ici n'est pas le tigrigna mais le français. Il faut toujours parler français » (app. 7).

« Ce n'est pas bien d'utiliser la langue maternelle en classe. C'est un cours de français, qu'est-ce que le kurde vient faire là ? ((rire)) » (app. 3).

App. 2 critique ses collègues qui utilisent fréquemment leur(s) L1 en classe. Et app. 4 cite l'exemple de certains qui échangent toujours en L1 :

« Parce que dans notre classe, il y a trois personnes érythréennes, ils parlent souvent tigrigna, érythréen ».

App. 3 est d'accord avec cette observation, estimant que, si l'usage de la L1 est acceptable après les cours, elle ne devrait pas dominer en classe.

« Ça me dérange quand il y a des gens qui parlent dans la classe, ou qu'ils parlent dans leur langue en classe. Peut-être <à la fin du cours> ((en kurde)), si on discute avec <un homme> ((en kurde)) en kurde, ça serait bien ».

Aucune des formatrices interviewées n'interdit l'usage des L1 des apprenants dans sa classe ; toutefois, il n'est pas encouragé non plus mais plutôt toléré s'il est pratiqué de manière modérée :

« Si c'est utilisé à bonne proportion ça me dérange pas quand ça devient trop c'est clair que ça va pas (0.8) » (prof. 2).

tous les jours en français, parce que [ça sert à quoi le cours de français, si on ne parle pas français] comme ça » (app. 5).

« Il ne faut pas trop l'utiliser non plus, parce qu'on confond après » (app. 2).

¹⁶³ « Non, c'est pas bien ça » (app. 4). « c'est pas bien ça pour apprendre le français » (app. 10). « C'est bien de parler plus en français » (app. 5).

Selon ces personnes, l'usage de la langue première des apprenants a à la fois des avantages et des inconvénients :

« ((rire)) aïe::: je pense autant (.) ça peut être utile pour les explications (0.5) autant ça peut être (0.5) un piège » (prof.4)

« Par exemple je trouve que ça peut être une arme à double tranchant » (prof. 1)

« Autant ça peut être très utile autant ça voilà ça peut empêcher de chercher d'apprendre pour moi (2.2) ((elle boit son café)) » (bén. 4)

« Tu parles pas la même langue c'est à double tranchant c'est::: ça blablate beaucoup c'est difficile parfois mais par contre ils s'aident (.) » (prof. 5).

Bén. 4 et Prof. 2 affirment qu'elles s'efforcent de limiter autant que possible l'usage de la langue première des apprenants en classe, afin de favoriser leur apprentissage du français.

« elles parlent entre elles (0.3) mais on essaie d'éviter ça pour qu'elles fassent l'effort de parler français (0.6) » (bén. 4).

Prof. 2 y voit un moyen de triche :

« ha :: il y en a certains qui se reposent beaucoup trop là-dessus et ça devient des moyens un moyen de (.) triche ou un moyen de (0.5) de contourner le problème ou j'en sais rien quoi et à ce moment-là je dois mettre le holà et dire maintenant vous parlez en français (0.5) » (prof. 2).

Lorsqu'il est question de l'utilisation de la L1 des apprenants, la majorité des formatrices évoquent des interactions entre apprenants. Par exemple, lorsqu'un apprenant comprend bien un sujet en classe, il l'explique à ses collègues partageant la même langue. De plus, lorsque la formatrice parle elle-même plusieurs langues, elle peut réexpliquer certains points dans les langues qu'elle connaît. Cela est particulièrement le cas de bén. 1, qui traduit systématiquement tout en anglais.

Dans le même esprit, la traduction est une autre façon d'utiliser la L1 en classe : les apprenants traduisent des mots ou expressions que les autres n'ont pas compris. Prof. 1 va encore plus loin en distribuant des listes de mots traduits à l'aide d'outils de traduction automatique dans les L1 des apprenants de sa classe.

Pour Prof. 5, le principal problème est le risque de perdre le contrôle de sa classe. Il ne permet pas aux apprenants d'utiliser les langues qu'il ne maîtrise pas. Toutefois, lorsqu'il possède des connaissances dans une ou plusieurs L1 des apprenants, il les utilise pour comparer les structures des langues.

Enfin, seule bén. 5 a véritablement proposé une activité plurilingue dans sa classe en demandant aux apprenants de chanter une chanson dans leur langue. De son côté, Prof. 3 avait prévu une activité plurilingue autour des cartes de vœux, où les apprenants

auraient exprimé des formules de politesse au début et à la fin des messages dans leur L1, mais cette activité n'a finalement jamais été mise en œuvre.

Pour répondre à la question concernant la place que la langue première des apprenants occupe dans leur enseignement, les formatrices enquêtées avaient la possibilité de choisir une réponse parmi celles proposées : *Aucune place, en classe tout le monde parle le français. On utilise la traduction si un mot est difficile à comprendre. Je distribue une liste de mots en plusieurs langues. Parfois les apprenant(e)s peuvent expliquer un point dans leur langue. Je propose des activités en plusieurs langues. On analyse ensemble les ressemblances et les différences entre leur L1 et le français. Autre.*

D'après les déclarations, aucune participante ne propose d'activités plurilingues dans sa classe. De même, personne ne déclare distribuer une liste de mots en plusieurs langues. Cependant, les explications d'un formateur ayant sélectionné *autre* comme réponse vont précisément dans ce sens¹⁶⁴.

Pour près de la moitié des formatrices (45 %), l'utilisation de la L1 des apprenants se limite à la traduction de mots difficiles à comprendre et ensuite aux explications occasionnelles entre les apprenants sur un sujet précis (23 %). Un nombre restreint d'entre elles (8 %) déclarent l'utiliser activement pour analyser les ressemblances et différences entre la langue première des apprenants et le français. À l'inverse, une proportion équivalente interdit strictement son usage en classe.

Les formatrices ayant choisi *autre* comme réponse mentionnent faire des parallèles entre le français et la L1 des apprenants lorsqu'elles la maîtrisent. Une participante encourage les apprenants à échanger dans leur langue d'origine et demande aux plus avancés de traduire les points clés. Un formateur traduit systématiquement des mots dans plusieurs langues, même celles qu'il ne maîtrise pas, et met ces traductions à disposition des apprenants. Une autre participante a simplement répondu *Silent Way*, sans préciser le lien entre cette approche et l'utilisation de la L1 en classe.

La moitié des participants avec une formation en EFLE demande aux apprenants d'expliquer certains points dans leur L1. L'autre moitié traduit des mots, distribue des listes ou analyse les similitudes et différences entre les langues. Cela montre qu'une formation en FLE ne fournit pas systématiquement des outils pour un enseignement plurilingue.

Les apprenants, bien que généralement réticents à l'usage de leur(s) langue(s) première(s) en classe, reconnaissent l'utilité de traductions ou d'explications ponctuelles pour mieux comprendre certains mots ou concepts. Ils insistent cependant sur la nécessité de limiter cet usage

¹⁶⁴ « J'utilise des mots de plusieurs langues ! Notamment la ponctuation, remerciements, salutations, jours ».

afin de ne pas entraver l'apprentissage du français. Les formatrices partagent globalement cette position : elles admettent qu'un recours modéré à la L1 peut être efficace, mais le perçoivent parfois comme une forme de facilité ou de contournement. Le plurilinguisme, en tant que ressource pédagogique, reste largement absent des représentations, tant chez les apprenants que chez les formatrices. Par ailleurs, certaines formatrices expriment une difficulté à lâcher prise et à accorder une plus grande autonomie aux apprenants, préférant conserver le contrôle de l'ensemble des échanges en classe.

7.4.3. Place de la culture d'origine : entre invisibilisation et reconnaissance implicite

La place accordée à la culture d'origine des apprenants en cours d'alphabétisation apparaît comme un point aveugle des pratiques observées. Les apprenants interrogés n'évoquent pas spontanément ce sujet, et les formatrices, si elles intègrent régulièrement des éléments de la culture du pays d'accueil, ne semblent pas accorder d'espace spécifique aux cultures des participants.

Dans le questionnaire, les formatrices devaient indiquer l'importance qu'elles accordent à la culture d'origine des apprenants en classe, parmi plusieurs choix : *aucune place, l'accent est mis sur la culture du pays d'accueil ; parfois, les apprenants présentent certains aspects de leur culture ; on parle de leur culture d'origine quand l'occasion se présente ; on fait des activités en lien avec la culture d'origine de chaque apprenant ; une partie des cours est consacrée aux activités liées à la culture d'origine des apprenants ; ou autre.*

Aucune des participantes n'organise d'activités spécifiques autour de la culture d'origine des apprenants. Cependant, la majorité d'entre elles ne semblent pas fermées à la discussion, puisque 71 % affirment aborder la culture d'origine des apprenants lorsque l'occasion se présente. En outre, 20 % des formatrices déclarent qu'elles permettent aux apprenants de présenter certains aspects de leur culture. Une minorité (3 %) estime toutefois que la culture d'origine des apprenants n'a pas sa place en classe et privilégie uniquement celle du pays d'accueil. Aucune des participantes ayant coché l'option *autre* n'a donné d'explication supplémentaire, à l'exception d'une seule, qui a exprimé des réserves sur le concept de *culture* en affirmant :

« Le concept de culture est trop flou pour être utilisable. J'encourage les apprenants à me rapporter tous les éléments de leur vie personnelle qui peuvent parfois révéler des aspects culturels ».

Pour explorer le lien entre la place accordée à la L1 et à la culture d'origine, j'ai vérifié si les formatrices qui n'intègrent pas la L1 adoptent une posture similaire envers la culture. Aucune relation statistiquement significative n'a été observée entre ces deux variables.

Les données recueillies suggèrent que la culture d'origine reste un élément marginal, parfois mobilisé à l'initiative des apprenants, mais rarement intégré comme levier pédagogique. Le cours de français devient alors un lieu d'acculturation à sens unique, où la culture du pays d'accueil prévaut, sans nécessairement valoriser les identités multiples des participants. Cela reflète une conception assimilationniste implicite, peu compatible avec une didactique de l'alphabétisation inclusive et plurielle.

Discussion

Les données analysées révèlent une grande hétérogénéité dans les moyens d'enseignement mobilisés par les formatrices. Si la créativité est souvent mise en avant – par le recours à des supports variés, authentiques ou conçus sur mesure – les manuels sont globalement perçus avec méfiance, tantôt jugés trop rigides, tantôt contournés par des adaptations personnelles. Ce rejet relatif des manuels contraste avec les représentations généralement positives exprimées par les apprenants, qui les considèrent comme un repère dans leur apprentissage.

Concernant la langue première, une position ambivalente se dégage. Apprenants comme formatrices en reconnaissent l'utilité pour surmonter certaines incompréhensions, mais insistent aussi sur la nécessité de limiter son usage afin de ne pas freiner l'acquisition du français. Cette tension reflète une vision encore largement monolingue de l'apprentissage. En effet, bien que le *CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)* soit promu depuis plusieurs années comme un outil central pour valoriser les compétences linguistiques et culturelles déjà présentes chez les apprenants, son influence demeure limitée dans les pratiques. Il s'inscrit dans une perspective plurilingue, visant à dépasser la séparation rigide entre les langues pour favoriser les transferts, les comparaisons et l'intercompréhension (Candelier *et al.* 2012 : 83). Pourtant, certaines formatrices continuent d'interdire l'usage de la langue première, tandis que d'autres la cantonnent à un rôle de traduction ponctuelle. Cette approche compartimentée des langues, qui les considère comme des systèmes étanches, semble ainsi encore bien ancrée dans l'enseignement de l'alphabétisation en FLE.

Enfin, la culture d'origine des apprenants n'apparaît que rarement comme un levier didactique. Si elle est évoquée ponctuellement dans les interactions ou tolérée lorsqu'elle émerge spontanément, elle est peu intégrée de manière structurée. Cette

absence d'espaces dédiés reflète une conception souvent implicite de l'enseignement comme lieu d'acculturation unilatérale, au détriment d'une approche véritablement interculturelle et inclusive. L'ensemble de ces éléments invite à repenser les pratiques en alphabétisation à l'aune d'une pédagogie plurielle, sensible aux identités linguistiques et culturelles des apprenants.

7.5. Bilan intermédiaire

Ce chapitre a permis d'explorer en profondeur les pratiques, les contenus et les représentations qui structurent les cours d'alphabétisation en français langue étrangère. L'analyse croisée des discours des apprenants et des formatrices, complétée par les données issues des questionnaires, révèle une grande diversité de modalités pédagogiques, d'outils utilisés et de conceptions de l'enseignement/apprentissage.

Les contenus enseignés sont variés, allant de la lecture et de l'écriture aux compétences orales, en passant par la grammaire, la numératie ou encore des savoirs liés à la vie quotidienne. Toutefois, un décalage apparaît entre les priorités citées par les formatrices – souvent centrées sur l'oral – et les perceptions des apprenants, qui estiment que les compétences orales sont insuffisamment travaillées. Si les activités écrites sont omniprésentes, les dimensions interactives et orales, bien que valorisées dans les discours, restent sous-exploitées dans de nombreuses classes.

Les méthodes d'enseignement reflètent des approches hétérogènes, allant du cours magistral à l'atelier participatif. La majorité des formatrices adoptent une posture souple, ajustant leurs séances en fonction du niveau, des réactions du groupe ou des contraintes institutionnelles. Cependant, cette souplesse coexiste avec des logiques pédagogiques parfois contradictoires : valorisation de l'autonomie et maintien d'un rôle central de l'enseignante, volonté d'impliquer les apprenants tout en reproduisant des modalités traditionnelles de transmission.

Les supports mobilisés confirment cette pluralité : manuels rarement utilisés de manière systématique, ressources authentiques, supports visuels, productions personnelles et jeux se côtoient dans les pratiques déclarées. Les formatrices ayant une formation en didactique semblent davantage enclines à concevoir leurs propres matériaux, tout en intégrant des dimensions ludiques et contextuelles.

L'analyse des représentations liées à la langue première et à la culture d'origine des apprenants met en lumière les limites d'une approche encore largement monolingue et monoculturelle. Si la L1 est tolérée à des fins de traduction ou d'explication ponctuelle, elle est rarement pensée comme un levier d'apprentissage. Quant à la culture d'origine, elle n'est quasiment jamais abordée en classe, ou seulement de manière marginale. Cette invisibilisation, bien qu'implicite, contribue à reproduire des dynamiques assimilationnistes, en contradiction avec les principes d'une didactique inclusive et contextualisée.

Conclusion

Notre tentative de cerner ce que recouvre un dispositif en alphabétisation en FLE s'est heurtée à une absence de consensus, tant dans la littérature scientifique que dans les ouvrages de référence. Aucun cadre précis ne permet de définir les objectifs d'apprentissage ni les compétences requises, tant pour les apprenants que pour les formatrices. Contrairement aux niveaux du *CECRL*, dont les attendus sont relativement bien identifiés, l'alphabétisation en FLE demeure une zone grise. L'une des questions centrales de cette recherche – comment l'indétermination du concept d'alphabétisation se manifeste concrètement sur le terrain en Suisse romande – s'est révélée d'autant plus complexe que ce flou théorique engendre une extrême diversité des pratiques.

- **Des classes hétérogènes dans un dispositif sans cadre clair**

Cette imprécision conceptuelle se traduit notamment dans la composition des classes : on y retrouve une grande hétérogénéité, tant en termes d'âge, de parcours scolaire, que de compétences linguistiques. Ainsi, des jeunes adultes peuvent partager la classe avec des personnes retraitées, des personnes totalement non scolarisées avec des titulaires de diplômes universitaires, des apprenants sans aucune notion en français avec des personnes déjà proches du niveau B1, voire francophones. Loin d'être anecdotiques, ces disparités posent des défis majeurs pour la conception et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées.

Par ailleurs, la multiculturalité apparente de ces classes masque une homogénéité relative : la majorité des apprenants proviennent de régions spécifiques – Proche- et Moyen-Orient, Afrique subsaharienne, Balkans, tandis que les personnes issues d'autres zones géographiques y sont largement sous-représentées. Cette concentration géographique renvoie à une catégorisation implicite des publics sous l'étiquette globalisante de *migrants*, une désignation omniprésente mais peu pertinente sur le plan didactique. Elle tend à effacer les singularités des parcours, les compétences acquises, et à renforcer des formes de discrimination institutionnelle.

- **Une profession féminisée, diversifiée mais peu professionnalisée**

Le manque de structuration de la formation en alphabétisation se traduit également dans les parcours des formatrices. Si leur profil est relativement homogène sur le plan du genre, de la langue première (francophone) et de l'origine géographique (Suisse romande ou France), en revanche, leur niveau de formation et leurs spécialisations varient considérablement. Les critères d'embauche dépendent largement des institutions et du type d'engagement (bénévole ou salarié). Selon les rapports et le *Curriculum-cadre* (Lenz *et al.* 2009), ces postes sont majoritairement occupés par des bénévoles, sans obligation de formation spécifique. Les salariées, quant à elles, doivent posséder des diplômes

allant de formations universitaires (EFLE, sciences de l'éducation, sciences du langage, etc.) à des certifications comme FSEA et *fide*, qui ne les préparent pas toujours à l'enseignement à des adultes peu ou pas scolarisés. Certaines suivent des formations complémentaires en alphabétisation, mais elles déplorent le manque de structure et de rigueur des offres de formation continue.

- **Des exigences élevées pour un métier peu reconnu**

Cette ambiguïté du cadre de formation affecte également l'activité des formatrices. L'absence de consensus sur la manière de nommer le cadre d'enseignement dans le domaine de la littéracie constitue un premier indice du manque de connaissance de ce métier. Le profil attendu de ces professionnelles semble également relever du « couteau suisse pédagogique » : leur rôle dépasse largement la « simple » formation linguistique – intégrant des dimensions sociales, psychologiques et administratives – leur profession reste peu reconnue et leurs conditions de travail fragiles, marquées par une précarité économique et de faibles perspectives d'évolution. Beaucoup choisissent cette profession davantage pour la flexibilité qu'elle offre que par véritable vocation.

L'absence d'un cadre structuré pour leur formation engendre une grande variabilité dans les exigences des centres de formation et les pratiques pédagogiques en classe. Si certaines adoptent des approches diversifiées, combinant supports multimodaux et pédagogies interactives, d'autres s'appuient sur des méthodes plus traditionnelles, parfois inadaptées aux besoins des apprenants.

- **Représentations croisées et asymétries dans les attentes**

Les représentations que formatrices et apprenants ont d'eux-mêmes et des autres jouent un rôle crucial dans la dynamique pédagogique. Les apprenants expriment généralement une perception positive de leurs pairs, bien qu'ils notent parfois une attitude trop bavarde en classe. Leur regard sur les formatrices est plus nuancé, mêlant respect et insatisfaction quant à l'adéquation des cours à leurs besoins spécifiques.

Les formatrices, quant à elles, oscillent entre admiration pour l'engagement des apprenants et difficulté à dépasser certaines représentations infantilisantes ou réductrices, les décrivant parfois comme « en manque de repères ». Ces asymétries de représentation traduisent une tension persistante entre l'engagement personnel des formatrices et les limites qu'elles perçoivent dans leur pratique professionnelle. Elles mettent en lumière la nécessité d'un dialogue renforcé autour des attentes, des objectifs pédagogiques et des réalités de terrain. Par ailleurs, les données recueillies dans le cadre de cette recherche indiquent qu'il existe peu de liens significatifs entre les variables sociodémographiques (telles que l'âge, le domaine de formation, le type d'engagement ou l'expérience professionnelle) et les représentations exprimées par les formatrices.

- **Le décalage entre théorie et pratique**

Si les progrès théoriques dans le domaine de la littéracie sont indéniables, leur application sur le terrain demeure inégale. Par exemple, bien que l'importance de la compréhension en lecture soit reconnue depuis longtemps, l'observation des cours montre que peu de formatrices dépassent le stade du simple décodage. De même, les compétences orales, pourtant essentielles au développement de la lecture et de l'écriture, restent largement marginales dans les pratiques pédagogiques.

Malgré les avancées réalisées ces dernières années, de nombreuses questions restent en suspens quant à l'avenir de l'alphabétisation en FLE. Une réflexion approfondie sur les pratiques didactiques, les représentations et les conditions d'enseignement est essentielle pour relever les défis actuels et garantir aux apprenants des conditions d'apprentissage optimales, favorisant leur intégration dans la société d'accueil.

Perspectives d'amélioration et pistes de recherche

Cette recherche ouvre la voie à de nouvelles réflexions et à des questionnements supplémentaires. La reconnaissance institutionnelle du métier de formatrice en alphabétisation, la création de formations spécialisées et l'évolution des référentiels pédagogiques sont autant de défis à surmonter pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ce public. L'alphabétisation en FLE ne doit plus être perçue comme une simple adaptation du cadre existant, mais comme un domaine à part entière, nécessitant une approche didactique approfondie et des solutions adaptées.

L'étude met également en lumière la nécessité de développer des pratiques pédagogiques plus en phase avec les réalités des apprenants. L'intégration du plurilinguisme, l'adoption d'activités interactives ainsi que l'utilisation d'outils pédagogiques mieux conçus sont des leviers essentiels pour améliorer la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, la formation et la professionnalisation des formatrices doivent être renforcées afin d'assurer un accompagnement efficace et pertinent.

Face à ces enjeux, plusieurs actions prioritaires s'imposent :

1. Clarifier et structurer l'alphabétisation en FLE

- Définir des niveaux d'alphabétisation précis et harmoniser les exigences associées.
- Mieux orienter les apprenants vers les dispositifs les plus adaptés à leurs besoins.

2. Renforcer la formation des formatrices

- Mettre en place un cursus structuré (CAS ou DAS) intégrant des modules sur l'alphabétisation, la psychologie, la détection des troubles du langage et les dimensions sociales de l'apprentissage.

- Former les enseignantes aux approches plurilingues et leur fournir des outils concrets pour valoriser les langues des apprenants.

3. Développer les connaissances culturelles et linguistiques

- Produire des ressources pédagogiques (capsules vidéo, supports visuels) pour mieux comprendre les langues et cultures des apprenants, leurs difficultés et leurs parcours.

4. Adopter une approche centrée sur les apprenants

- Mener davantage d'entretiens qualitatifs pour recueillir leur perception des apprentissages et adapter les méthodes en conséquence.
- Élaborer des outils didactiques tenant compte de leurs stratégies et de leur rapport à la langue écrite.

5. Renforcer la communication entre chercheurs et acteurs du terrain

- Encourager une collaboration étroite entre le monde académique et les formatrices afin que les avancées théoriques se traduisent en pratiques efficaces et adaptées aux réalités de terrain.

En mettant en place ces mesures, l'alphabétisation en FLE pourrait mieux répondre aux défis actuels et offrir aux apprenants un cadre plus structuré, favorisant leur apprentissage et leur intégration.

Améliorer l'alphabétisation des adultes allophones en Suisse requiert une réelle professionnalisation du métier de formatrice, une reconnaissance de leurs compétences, ainsi que des conditions de travail plus attractives. Les apprenants, de leur côté, méritent une approche pédagogique adaptée à leurs besoins réels, prenant en compte leur diversité culturelle, linguistique et leurs parcours uniques. Ce changement nécessite une volonté politique, des efforts coordonnés et une meilleure communication entre tous les acteurs impliqués.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Del Val : Cousset.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994 b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du système central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, (4), 22-31.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adami, H. (2005a). Français Langue Etrangère et enseignement du français aux migrants : les faux jumeaux didactiques. *Le français dans le monde* n° 339. p. 23-26.
- Adami H. (2005 b). Le rôle de l'acculturation linguistique dans le processus d'intégration des immigrés. In V. Ferry, P. D. Galloro & G. Noiriel (éds.), *20 ans de discours sur l'intégration* (pp. 31-39). Paris : L'Harmattan.
- Adami, H. (2008). Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants. In Conseil de l'Europe, *L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp. 19-28). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000016802fc3a1>
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.
- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants : des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In L. Cadet, J. Goes & J.M Mangiante (éds.), *Langue*

- et intégration, Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 39-51). Bruxelles : Peter Lang.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44.
- Adami, H. (2016). *La formation linguistique des migrants : Intégration, littérature, alphabétisation*. Paris : CLE International.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette FLE.
- Adami H. & André V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In H. Adami & V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition naturelle et apprentissage guidé* (p. 277-289). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
<https://books.openedition.org/septentrion/14056>
- Adami, H. & André, V. (éds.). (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang.
- Adami, H. & Leclercq, V. (éds.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Alain (1986) (2^{ème} édition). *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*. Paris : PUF.
- Alexandre (1783). *Le quadrille des enfants par feu M. Berthaud*. Source [En ligne] : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).
- Alexander, C., Edwards, R., Temple, B., Kanani, U., Liu, Z., Miah, M. & Sam, A. (2004). *Access to Services With Interpreters: User Views*. York : Joseph Rowntree Foundation.
- Algina, J. & Keselman, H. J. (1999). Comparing squared multiple correlation coefficients: Examination of a confidence interval and a test significance. *Psychological Methods*, 4(1), 76-83.
- Amyot, I. (2002). *Recueil de conseils pour alphabétiseurs bénévoles, Saint-Hyacinthe, Aide pédagogique aux adultes et aux jeunes (APAJ)*. Source [En ligne] : http://alpha.cdeacf.ca/les_documents/PDF/benevoles.pdf.
- Astolfi, J.-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Montesquieu. Comte. Marx. Tocqueville. Durkheim. Pareto. Weber. Coll. Tel. Paris : Gallimard.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bacha, Y. & Menguellat, H. (2020). Représentations des enseignants sur l'intégration de la langue de référence en classe de FLE. *Litera*, 30(1), 199-221. DOI : 10.26650/LITERA2020-0031
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Balas, B. (2009). La construction de la langue écrite par l'adulte apprenant : l'exemple de la copie d'écrit. *Savoirs*, 21. 113-131.
- Balas, B. (2010). *Les représentations de l'Écrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique. Éducation et didactique [En ligne], 4-1, 79-96.* URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/740>
- Balslev, K. (2000). *Didactique et alphabétisation : enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en milieu adulte*. Carouge : Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Section des sciences de l'éducation, (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie, numéro 92
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barré-De Miniac, Ch. (2003). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 111-123. URN: urn:nbn:de: 0111-opus-40463
- Barré-De Miniac, Ch. (2014). La littéracie. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 263-273). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Barré-De Miniac, Ch., Brissaud, C. & Rispail M. (éds.). (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barthes, R. (1971). Écrivains, Intellectuels, Professeurs. *Tel Quel*, 147, 1194-1210. Repris dans *Œuvres complètes, tome 2* (1994). Paris : Seuil.
- Bataille, M. (2000). Représentations, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (éds.). *Représentations sociales et éducation* (pp. 165-189). Montréal : Editions nouvelles.

- Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D., Coertenjens, L., Crepin, F., Baye, A. & Galand, B. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), hors-série, 1-13.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bautier É. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In. J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, Ch. (2005). *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1de>
- Beacco, J.-C. (2010). *Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mise en œuvre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a0>
- Beacco, J.-C. (2016). *Ecole et politiques linguistiques : Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. Krumm H.-J. & Little D. (éds.). (2017). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*. Berlin : De Gruyter Mouton.
- Beacco, J.-C. Little, D. & Hedges, Ch. (2014). *L'intégration linguistiques des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home>
- Beaugrand, C. (2024). Le développement de la conscience phonologique : un prérequis indispensable pour une entrée réussie dans l'écrit. Dans Français langue d'intégration et d'insertion. *Atilf, Version numérique*, 1-9. https://fli.atilf.fr/wpcontent/uploads/2024/05/Article_C.BeaugrandConscience_phonologique_et_entree_dans_lecrit-06_05_24.pdf
- Beaume, E. (2006). La méthode globale. *Les Actes de Lecture*, 95, 91-93.
- Beauné, A. (2011). Courriels et formation linguistique de base : quels apports ? *Actes de la conférence EIAH*, 217-228. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00605768>
- Beauné, A. (2015). *Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du Diplôme Initial de Langue Française (DILF)*. <https://hal.science/tel-01401880v2/document>

- Belloncle, G. (2005). *Alphabétiser les adultes africains et malgaches en trois mois : précédé d'un guide pratique pour une alphabétisation sélective intensive et fonctionnelle, liée à la gestion d'organisations paysannes*. Paris : Editions Karthala.
- Bentolila, A. (1997). L'illettrisme, autisme social. *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*.
- Bentolila, A. Chevalier, B. & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture - Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan.
- Berchoud, M. (2007). Conventionnel, non conventionnel : Une entrée en matière. Dans *Les approches non conventionnelles en didactique des langues : Actes des 39e et 40e Rencontres [de l'] Association de didactique du français langue étrangère, février 2007, Paris, octobre 2007, Nancy* (pp. 11-19). ASDIFLE.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. New York : Routledge.
- Berger, C. (1998). Y a-t-il un avenir pour l'anglais ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 17, 107-117. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2959> ;
- Berger, P. & Luckman, Th. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bernard, R. M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P. A., Fiset, M. & Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74/3, 379-439. DOI : [10.3102/00346543074003379](https://doi.org/10.3102/00346543074003379)
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, 127-128(5), 181-209.
- Berthaud, C.-L. (1777). *Le quadrille des enfans, ou Système nouveau de lecture*. Paris : Couturier père, Source [En ligne]. : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).
- Besse, J.-M. (1993a). De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (éds.). *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 43-72). Paris : L'Harmattan.
- Besse, J.-M. (1993 b). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In, J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (éds.). *Lecture-Écriture : Acquisition. Les actes de la villette* (pp. 230-252). Paris : Nathan.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris ! Belgique* : Magnard.

- Besse, J.-M., Luis, H., Paire, K., Petoit-Poirson, K. & Petit Charles, E. (2004). *Évaluer les illettrismes : Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : Guide pratique*. Paris : Editions Retz.
- Billiez, J. (1997). Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées. *Etudes de Linguistique Appliquée 104 : Comprendre les langues voisines*, 401-410.
- Billiez, J. (éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Billiez, J. & Millet, A. (2004). Représentations sociales : trajet théoriques et méthodologiques. In V. Castellotti, M.-A. Mochet (éds.), *Les représentations des langues. Références, modèles, données et méthodes*, (pp. 31-49). Paris : Didier.
- Blanchet, Ph. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, Ph. (2012a) La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. *SOCLES, 1, Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, 13-20. <https://hal.science/hal-01112152v1>
- Blanchman, B.A. (1983). Are we assessing the linguistic factors critical in early reading? *Annals of Dyslexia*, 33, 91-109.
- Blay, M. (2013). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris : Larousse.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bobko, P. (2001). *Correlation and regression: Applications for industrial organizational psychology and management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bonett, D. G. (2008). Meta-analytic interval estimation for bivariate correlations. *Psychological Methods*, 13(3), 173-181.
- Borg, S. (2018). Teachers' Beliefs and Classroom Practices. In. P. Garrett & J. Cots, (eds), *Routledge Handbook of Language Awareness*. (pp. 75-91). London : Routledge.
- Bos, C. (1901 [2013]). *Psychologie de la croyance*. Coll. Philosophie. Paris : Hachette BNF.
- Bouhali, F., Bézagu, Z., Dehanaene, S. & Cohen, L. (2019). A mesial-to-lateral dissociation for orthographic processing in the visual cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(43), 21936-21946.

- Boulton, A., Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Coll. *Le sens commun*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bourque, Gh. (1992). L'articulation lecture-écriture. In M. Lebrun & C. Préfontaine (éds.), *La lecture et l'écriture* (pp. 19-29). Paris : Retz Editions.
- Braibant, J.-M. & Gérard, F.-M. (1996). Savoir lire, une question de méthode ? *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 7-45.
- Braine, G. (ed.) (1999). *Non-native educators in English Language Teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braine, G. (2005). *Teaching English to the world: History, Curriculum and Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. New York: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London : Sage.
- Bronckart, J.-P. (1997). Action, discours et rationalisation ; l'hypothèse développementale de Vygotsky revisitée. In Ch. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (éds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky* (pp. 199-221). Berne : Peter Lang.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Brochard, V. (1879). *De l'erreur*. Paris : Germer Baillière.
- Bronner, G. (2010). Actualités des croyances collectives. *L'Année sociologique*, 60, 11-18.
<https://www.jstor.org/stable/27890617>
- Brotcorne, P. & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'Internet. Comment réduire ces inégalités ? *Les cahiers du numérique*,

- 5(1), 45-68. <https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-45?lang=fr>
- Brotcorne, P. & Valenduc, G. (2013). Les jeunes en risque de marginalisation numérique : un besoin de passerelles. *Actes de la journée d'études organisée par le Centre d'études sur les jeunes et le médias*, 61-86. http://ftu-namur.org/fichiers/ACTES_JE1_Jeunes-et-Medias_mars2013_Brotcorne-Valenduc.pdf
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruley, C. & Cadet, L. (éds.). (2024). *Enseigner le français en contexte migratoire : ingénieries, littératie, inclusion*. Coll. Champs didactiques plurilingues. Lausanne : Peter Lang.
- Bulea Bronckart, E. & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations d'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, 6, 11, 131-148.
- Bucholtz, M. (1999). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439-1465.
- Budach, G. & Patrick, D. (2012). Chaque objet raconte une histoire. *Les pratiques de littératie chez des Inuits en milieu urbain. Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2). 85-108.
<http://acedle.org/IMG/pdf/04_Budach_Patrick.pdf>
- Byram, M. & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadet, L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (éds.) (2010). *Langue et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire. Gramm-R*, vol. 6. Bruxelles : Peter Lang
- Cain, A. & de Pietro J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 300-307). Neuchâtel : IRDP.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Macmillan Library Reference Usa: Prentice Hall International.
- Campbell, P. (2003). *Teaching Reading to Adults: A Balanced Approach*. Edmonton : Grass Roots Press.

- Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. In G. Zarate (éd.), *Notions en question. Rencontre en didactique des langues* (pp.43-65). Paris : E.N.S. Fontenay/Saint-Cloud.
- Candelier, M. & Hermann-Brenneke, G. (1993). *Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Coll. Crédif-Essais. Paris : Didier.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F., Lőrincz, I., Meißner, F-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources. Conseil de l'Europe : Autriche.
- Carey, S. (2000). Science Education as Conceptual Change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 13-19.
- Castarède, M.F. (1985). L'Entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (dir.), *L'Entretien clinique* (pp. 118-145). Coll. Le Psychologue. Paris : PUF.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (des)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 164, 109 – 114. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-109.htm>
- Castellotti, V. (2011). Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? In F. Dervin & V. Badrinathan (éds.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, (pp. 29-50). Paris : EME Edition.
- Castellotti, V. & De Robillard, D. (2001). Images de la variation du français : dominantes et harmoniques, changements. In M. Matthey (éd.), *Le changement linguistique. Évolution, variation, hétérogénéité* (pp. 393-410). Actes du Colloque de Neuchâtel, 2-4 octobre 2000, dans *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL), n° 34/35. Neuchâtel : Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Castellotti, V. & Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 70, 27-49.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Politique linguistique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2012). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration*

- linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration.*
Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4ValoriserCastellottiMoore_fr.pdf>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2014). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 291-301). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste : Institut Régional de Recherche Educative.
- Cauquelin, A. (1990). *Aristote et le langage*. Paris : PUF.
- Cellier, H. & Lavallée, C. (2004). *Difficultés de lecture : Enseigner ou soigner ?* Coll. Education et formation. Paris : PUF.
- Centre de niveau de compétences linguistiques canadiennes [CNCLC]. (2017). *Niveaux de compétences linguistiques canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés (NCLC : FLS pour AMA)*.
<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/pdf/pub/competence-linguistique.pdf>
- Chalom, M. (1991). *Le Migrant démuni : alphabétisation et intégration des immigrants*. Montréal : Liber.
- Charmeux, E. (1992). *Apprendre à lire et à écrire. 2 cycles pour commencer*. Toulouse : SEDRAP Education.
- Charroud, C., Dessus, P. & Osete, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1*, 53-58.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (2006). Histoire de l'enseignement. Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 153, 113 -123.
- Chauveau, G. Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie*, 90, 23-30.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_90_1_1393
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.

- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Chen, P. Y. & Popovich, P. M. (2002). *Correlation: Parametric and nonparametric measures*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cheung, M. W. -L. & Chan, W. (2004). Testing dependent correlation coefficients via structural equation modeling. *Organizational Research Methods*, 7(2), 206-223.
- Chiss, J.-L. (2008). Littérature et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165–178.
- Chiss, J.-L (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cherrier, S. (1755). *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément et en peu de temps, même par manière de jeu et d'amusement*. Paris : Augustin-Martin Lottin.
- Source [En ligne]
https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Cherrier_Methodes_nouvelles_pour_aprendre_a_lire_aisement_%26_en_peu_de_tems,_1755.pdf
- Codol, J.-P. (1971). La représentation du groupe : son impact sur les comportements des membres d'un groupe et leurs représentations de la tâche, d'autrui et de soi-même. *Bulletin de psychologie*, 288 (24), 111-122. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1971_num_24_288_10208 ;
- Coffman, D. L., Maydeu-Olivares, A. & Arnau, J. (2008). Asymptotic distribution free interval estimation: For an intraclass correlation coefficient with applications to longitudinal data. *Methodology*, 4(1), 4-9.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, S. & Dewaele, J.-M. (2022). 'The English language enables me to visit my pain'. Exploring experience of using a later-learned language in the healing journey of survivors of sexuality persecution. *International Journal of Bilingualism*, 26(2), 25-39.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin-New York : Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press.

- Chou, C., Peng, H. & Chang, C.Y. (2010). The Technical Framework of Interactive Functions for Course-Management Systems: Students' Perceptions, Uses and Evaluations. *Computers and Education*, 55(3), 1004-1017.
- Christin, A.-M. (éd.). (1988). *Écritures III. Espaces de la lecture*. Paris : Retz.
- Codreanu, T. & Celik, C. C. (2012). La médiation de l'interaction pédagogique sur une plate-forme de visioconférence poste-à-poste. *Alsic*, 15(3). [En ligne] <http://alsic.revues.org/2572>
- Cohen, L., Maion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de L'Europe. (2014). L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre. <https://rm.coe.int/16802fd54b>
- Conseil de L'Europe. (2018). *Cadre européen commun de préférence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de L'Europe. (2021). *Cadre européen commun de préférence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33/2, 185-209.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 user. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2008). (4 th Edition). *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Hodder Educational.
- Corbeil, J.-P. (2006). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA)*. Ottawa : état de la situation chez les minorités de langue officielle. Source [en ligne]: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-552-m/89-552-m2006015-fra.pdf?st=krIRwkOI>

- Cordeiro, S., Isler, G. & Thévenaz-Christen, D. (2011). Des pratiques littéraciques émergentes. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33, 5-16. urn:nbn:de:0111-opus-86046 - DOI : 10.25656/01:8604
- Cortier, C. (1998). *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives (1880-1914)*. Thèse de doctorat non publiée, Lyon : Université Lyon 2.
- Costa, B. (2011) Managing the demands of mental health interpreting: why training, supervision and support are not luxuries. *ITI Bulletin*, 15(4), 198 – 203.
- Costa, B. & Dewaele, J.-M. (2012). Psychotherapy across languages: beliefs, attitudes and practices of monolingual and multilingual therapists with their multilingual patients. *Language and Psychoanalysis*, 1, 18-40. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/5275/1/5275.pdf>
- Costa, B. & Briggs, S. (2014). Service-users' experiences of interpreters in psychological therapy: a pilot study. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 10, 231-244. DOI: 10.1108/ijmhsc-12-2013-0044
- Cotelli Kureth, S. & Noghrechi, H. (2023). How to bring A1 students from diverse backgrounds to efficient self-study? A Swiss experiment with French learners. *Instructed Second Language Acquisition*, 7(2), 268-280. DOI : <https://doi.org/10.1558/isla.25503>
- Cotelli Kureth, S. & Noghrechi, H. (2024), Intégrer GoogleTranslate comme support d'enseignement au niveau débutant : Atelier pratique pour un public de réfugié-es ukrainien-nes. *Revue Partage n°1 [En ligne]*. <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=98>
- Coulbaut-Lazzarini, A., & Bergère, A. (2012). Les matériels pédagogiques pour la formation linguistique de base des résidents étrangers adultes en France : supports identitaires d'un groupe professionnel ? *Savoirs*, 30 (3), 59-81.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford : Blackwell.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010) Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Crahay, M., Verschaffel, L. De Corte, E. & Grégoire, J. (1980). *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croft, N. Dalton, A. & Grant, M. (2010). Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5/1, 27-64.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (2000). Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, 28, 42-55.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cunningham, P. M. (1998). Looking for patterns: Phonics activities that help children notice how words work. In C. Waever (éd), *Practicing what we know: Informed reading instruction* (pp. 87-110). Urbana : National Council of teachers of English.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Visible and invisible language planning: Ideological factor in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351–375.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1997) L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images*(pp. 17-23). Lausanne : Loisirs et Pédagogie.
- Dabène, M. & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42. 10-13.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 9(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/2338>.
- Damon, J. (2020). La crise du COVID-19, révélatrice ou amplificatrice des inégalités ? *Institut Montaigne*. <https://www.institutmontaigne.org/blog/la-crise-du-covid-19-revelatrice-ou-amplificatrice-des-inegalites>
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT?
In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 145-157). Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, F.W.J. (1973). *Teaching reading in early England*. London: Pitman Publishing.
- De Clerck, M. (1993). *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour L'Education.
- De Costa, P. I., Jongbong, L., Rawal, h. & Li, W. (2020). Ethics in applied linguistics research. In J. McKinely & R. Heath (Eds.). *Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 122-130). London and New York: Routledge Taylor and Francis Groupe.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2016). Évaluer les représentations des apprenants en sciences : application d'une méthode d'analyse. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(2), pp. 27-44.
- De Keyser, D. (éd.). (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : Guide méthodologique et pratique*. Mouans-Saroux : Retz.
- de Pietro, J.-F. & Matthey, M. (2012). *Langue et cohésion sociale : Enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel : Délégation à la langue française.
- de Radonvilliers, C.-F. L. (1768). *De la manière d'apprendre les langues*. Saillant : Paris.
Source [En ligne] : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France)
- de Saussure, F. (1916 [1972]). *Cours de linguistique générale*. Lausanne : Grande bibliothèque Payot.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Côté, C., Maltais, M., Sylvain, L. & Thériault-Fortier, J. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas. *Distances et savoirs*, 2(2 et 3), 233-254.
- Desmarais, L. (2000). La persévérance dans l'enseignement à distance. Une étude de cas. *Alsic*, 3 (1), [En ligne] <http://alsic.revues.org/1780>.

- Detienne, M.(éd). (1988). *Les Savoirs de l'écriture ne Grèce ancienne*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Detroz, P, Tessaro, W. & Younès N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1*, 111-119.
- Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants 'natifs' et 'non-natifs' de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, 55,100-108.
- Dervin, F & Badrinathan, V. (éds.). (2011). *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E. et intercommunications.
- de Viguerie, J. (1978). *L'institution des enfants. L'éducation en France (XVI^e- XVIII^e siècles)*. Coll. Archives des sciences sociales. Paris : Calmann-Lévy.
- Dewaele, J.-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38 (4), 523-535.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261927X19864996>
- Diagne, A. W. & Sall, B. R. A. (2006). State-of-the-art of the outsourcing strategy of literacy programs. *Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Biennale 2006*. Paris : International Institute for Educational Planning.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45 (2), 245-253.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise, A. Palmonari (éds.), *L'étude des représentations sociales*(pp. 81-94). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989). *Attitudes et représentations sociales*. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris : PUF.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (éds.), *Traité de psychologie cognitive, 3. Cognition, représentation, communication* (pp. 111-174), Paris : Dunod.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 405, 189-195.

- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentatif. In Y. Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 219-241). Berne : Peter Lang.
- Dörnyei, Z., Taguchi, T. (2010). (Second Edition). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dron, J. & Anderson, T. (2007). Collectives, Networks and Groups in Social Software for e-Learning. In T. Bastiaens & S. Carliner (dirs.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2460-2467). Chesapeake : AACE.
- Duguet, A.& Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>
- Duguet, A.& Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation [En ligne]*, 44. <http://journals.openedition.org/ree/3499>
- Dumont, D. (2006). (2^{ème} édition). *Le geste d'écriture – Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2*. coll. Hatier pédagogie. Paris : Editions Hatier.
- Durkheim, E. (1893 [2013]). *De la division du travail social*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1894 [2013]). *Les règles de la méthode sociologique*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1897 [2009]). *Le Suicide*. Paris : Payot.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 273-302.
- Durkheim, E. (1911 [2021]). *Jugements de valeur et jugements de réalité. Détermination du fait moral*. Paris : Editions le mono.
- Durkheim, E. (1912 [2013]). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1922 [1989]). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 10. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1039>.

- Ecalles, J. & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- El Euch, S. & de Serres, L. (2022). *L'alphabétisation. Etat des lieux et pistes d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- El Halhouli, A. & Bahammou, Z. (2022). L'enseignement à distance et la question des inégalités sociales en éducation à Béni Mellal pendant le confinement. In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp.209-230). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.
- Elliot, N., Friedman, R. & Brillet, V. (2005). Irony and Asynchronicity: Interpreting Withdrawal Rates in e-Learning Courses. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 2, 459-465.
- Elmiger, D. (2009). Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue : entre représentations personnelles et pratiques observables en classe. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 89, 147-163.
- Erichsen, E.A. & Bolliger, D.U. (2011). Towards Understanding International Graduate Student Isolation in Traditional and Online Environments. *Education Tech Research*, 59/3, 309-326.
- Ernaux, A. (1846). *Nouvelle orthologie, ou Recherches sur les articulations de la langue française : suivies d'une méthode nationale élémentaire de lecture du français et du latin*. Paris : Grimbart et Dorez. Source [En ligne] : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k424223t.texteImage>
- Espérandieu, V., Lion, A. & Bénichou, J.-P. (1984). *Des illettrés en France : rapport au Premier ministre*. Paris : La documentation française.
- Extramiana, C. & Van Avermaet, P. (2011). *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3bc>
- Falco, M. (2005). *Alphabétisation et pédagogie de la médiation. Les cahiers de l'UOG*, 3, 47-62.
- Fédération suisse pour la formation continue (FSEA). (2022). *Référentiel de compétences pour la formation des formateurs d'adultes*. Source [En ligne] https://alice.ch/app/uploads/2022/11/Referentiel_FFA.pdf

- Felix, Ch., Filippi, P.-A., Gebeil, S. & Martin, P. (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & éducation*, 169, 101-105.
- Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht : Foris.
- Freire, P. (1978). *Lecture à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris : Maspéro.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris : PUF.
- Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire et écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Fibbi, R. & Matthey, M. (2010). Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse : Relations familiales et pratiques langagières. *Hommes et migrations*, 1288, 58-69.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*. 113-129.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2216
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Fijalkow, J. & Vogler, J. (2000). Vous avez dit 'littéracie' ? In V. Leclercq & J. Vogler, (éds.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (pp. 43-57). Paris : L'Harmattan-Contradictions.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, E. (2010). *La lecture*. Paris : Le Cavalier Bleu Editions.
- Fischer, J.-P., & Perret, J.-B. (1998). La mimèsis sociale : l'approche historique de Gunter Gebauer et Christoph Wulf. *Hermès, La Revue* (1), 63-66.
- Flament, C. (1982). Du biais d'équilibre à la représentation du groupe. In J.-P. Codol & J.-P. Leyens (éds.), *Cognitive analysis of social behaviour* (pp. 151-169). La Haye, Boston, Londres : Martinus Nijhoff.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations. In J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et Représentations* (pp. 37-57). Paris : PUF.
- Flores, L. (1992). *Alpha-langue seconde : Modèle d'intervention*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, section de l'éducation des adultes.

- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : Hatier.
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan.
- Fortier, V., Beaulieu, S. & Amireault, V. (2021). Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : mieux comprendre pour encore mieux intervenir. *La Revue de l'AQEFLS*, 34 (1). Source [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1076608ar>
- Fraenkel, B., Fregosi, D., & Vasseur, M.-T. (1981). *L'écrit et les migrants (Rapport de recherche)*. Paris : Université Paris Descartes.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frost, N.& Bailey-Rodriguez, D. (2020). Doing Qualitatively Driven Mixed Methods and Pluralistic Qualitative Research. In S. Bager-Charleson & A. McBeath (Eds.), *Enjoying Research in Counselling and Psychotherapy: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Research* (pp.137-160). Switzerland: Springer International Publishing.
- Fugazzi, B. & Ross, V. (1992). *L'alphabétisation chez les immigrants et les membres des communautés culturelles : Analyse de la situation*. Montréal: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ? *Distances*,5(1), 59-84.
- Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R. & Thériault, J. (1985) : Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34 (4), 455-476.
- Gajo, L. (2000). Disponibilités sociales des représentations : approche linguistique. *TRANEL*, 32. 39-53.
- Galloro, P.-D. (2021). Migrant, (é-im)migrés, étrangers... mots et représentations. *Pensée plurielle*, 54 (2), 13-26. DOI 10.3917/pp.054.0013
- Gebauer, G.Wulf, C. (1995). *Mimesis : Culture, Art, Society*. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.

- Georgiadou, L. (2016). “You look like them”: Drawing on counselling theory and practice to reflexively negotiate cultural difference in research relationships. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38, 358–368.
- Germain, B. (2005). Le choix d’une méthode d’apprentissage de la lecture. Un débat, des querelles et des perspectives. *Débat*, 135 (3), 188-193.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire*. Paris : CLE International.
- Geva, E., Xi, Y., Massey-Garrison, A. & Mak, J. (2019). Assessing Reading in Second Language Learners: Development, Validity and Educational Considerations. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties* (pp. 117-155). New York : Springer.
- Geuring, E., Masy, J. (2022). Être étudiant en première année de licence en temps de pandémie. In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L’éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 275-298). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.
- Gibson, B., & Zhu, H. (2016). Interviews. In H. Zhu (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp. 181–195). Oxford : Wiley.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152(3), 55-69.
- Gillard, B. & Tabet, C. (1988). *Retour à la lecture*. Paris : Editions Retz.
- Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire (2nd ed.)*. London : Continuum.
- Girod, R. (1997). *Illettrisme*. Paris : PUF.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work : An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, 18(3), 213–231.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère – De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Goï, C. & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd’hui*, 176, 25-35. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-25.htm>

- Goigoux, R. (1991). Les 5-8 ans et les modèles interactifs. La lecture au cycle des apprentissages. In A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne (éds.), *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement* (pp. 192-197). Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française de septembre*, 45(3), 235-245.
- Gombert, J.-E. & Cole, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (dirs.) *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans* (pp. 117-150). Coll. Psychologie et sciences de la pensée. Paris : PUF.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions Minuit.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88 (1), 67-74.
- Green, C. F. (1999). Categorizing motivational drives in second language acquisition. *Language, Culture and Curriculum*, 12, 265-279.
- Greer, T. (2003). Transcription approaches to multilingual discourse analysis. *Paper presented at the Jalt Pan-SIG Conference, Kyoto, Japan*. Source [En ligne] <https://pansig.org/publications/pansig/2003/HTML/Greer.htm>
- Guillaume, J. (1887). La lecture. In F. Buisson (éd.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Vol. 1, (pp. 116-129). Paris : Hachette.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h.texteImage#>
- Guimelli, C. (éd.). (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Guenancia, P. (2009). *Le regard de la pensée. Philosophie de la représentation*. Paris : PUF.
- Halai, N. (2007). Making use of bilingual interview data: Some expressions from the field. *Qualitative Research Report*, 12(3), 344-355.
- Haldbach, A. (2022). *The Literacy Approach to Teaching Foreign Language*. Switzerland : Springer Nature.

- Hamadache, A. & Martin, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, stratégies et illustrations*. Canada : UNESCO et OCED.
- Hambye, Ph. & Romainville, A.-S. (2014). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Harris, Th. L. & Hodges, R.E. (1981). *A Dictionary of reading and related terms*. Newark : International Reading Association.
- Harris, Th. L. & Hodges, R.E. (1995). *The Literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark : International Reading Association.
- Hatch, J. P., Hearne, E. M. & Clark, G. M. (1982). A method of testing for serial correlation in univariate repeated-measures analysis of variance. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 14(5), 497-498.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325). Paris : Larousse.
- Herzlich, C. (1973). Types de clientèle et fonctionnement de l'institution hospitalière. *Revue française de sociologie, numéro spécial. Sociologie de la médecine*. 41-59. doi : 10.2307/3320177 ;
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London : Routledge.
- Hestetræet, T. (2012). Teacher Cognition and the Teaching and Learning of EFL vocabulary. In A. Hasselgren, I. Drew & B. Sørheim (Eds.), *The Young Language Learners. Understanding Vocabulary Demands in Factual Textbook Texts*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Hittelman, M. (2001). *Distance Education Report : Fiscal Years 1995-1996 Through 1999-2000*. Sacramento : California Community Colleges, Office of the Chancellor.
- Hollway, W. (2016). Emotional experience plus reflection: Countertransference and reflexivity in research. *The Psychotherapist*, 62, 19–21.
- Hopkins, K. D., Stanley, J. C., & Hopkins, B. R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7 th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Huron, I. & Mercier, D. (2016). *Alpha + Parcours de vie 1 : Renforcement en lecture et écriture de base pour adultes*. Neuchâtel : CREME.

- Issaïeva, E., Odacre, E., Lollia, M. & Joseph-Theodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4 hors-serie), 1-12.
- Issaïeva, E., Odacre, E., Lollia, M. & Joseph-Théodore, M. (2022) Apprentissage des élèves du microlycée et du lycée professionnel en contexte de pandémie : entre risque de décrochage et stratégies de résilience. In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 323-347). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.
- Iwaniec, J. (2020). Questionnaires : Implications for effective implementation. In J. McKinely & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 324-335). London and New York: Routledge Taylor and Francis Groupe.
- Jaffe, A. (2007). Minority language movements. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke (pp. 50-70). UK : Palgrave.
- Jaffré, J.-P. (1992) Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française, L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*, 95, 27-48 ; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5770>
- Jaffré, J.-P. (2010). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept. In Ch. Barré-De Miniac, Ch. Brissaud & M. Rispail (dirs.), *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-42). Paris : L'Harmattan.
- Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (éds.). (1993). *Lecture-écriture : Acquisition (Les actes de la Villette)*. Paris : Nathan.
- Janet, P. (1879). *Traité élémentaire de philosophie à l'usage des classes*. Paris : Hachette BNF. Source [En ligne] : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83933s.pdf>
- Jarrosso, B. (1992). *Invitation à la philosophie des sciences*. Paris : Seuil.
- Jean, G. (1987). *L'écriture, mémoire des hommes*. Paris : Découvertes Gallimard.
- Jeanneret, Th. & Zeiter, A.-Ch. (2020). L'avènement de la didactique des langues étrangères : entre humanisme et néolibéralisme. *Études de lettres [En ligne]*, 312. <http://journals.openedition.org/edl/2339>
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Johnsua S. & Dupin J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Kant, E. (1781 [2006]). *Critique de la raison pure*. Flammarion : Paris.
- Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances*. Paris : Hermès.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). New-York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendall, M. G. & Gibbons, J. D. (1990). *Rank Correlation Methods*. London: Edward Arnold.
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L. & Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199, 17-33.
- Koller, W. (1979). *Introducing Translation Studies Theories and Applications*. London and New York: Routledge.
- Krijnen, W. P. (2004). Positive loadings and factor correlations from positive covariance matrices. *Psychometrika*, 69(4), 655-660.
- Krumm, H.-J. & Plutzar, V. (2008). *Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ae>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. California: Sage Publications.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littérature ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture.
Cahiers Du Service de Pédagogie Expérimentale-Université de Liège, 7, 71–95.
- Lapadat, J. C., & Lindsay, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretative positioning. *Qualitative Inquiry*, 5, 64–73.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants*. Bruxelles : De Boeck.
- Lavoine Y. (1992). « Invasion » : du scandale à la banalisation, *Hommes et Migrations*, 1157, 33-37.

- Lazar, Ph. (2010). Éloge de Babel. *Hommes et migrations*, 1288, 74-79.
- Leclercq, V. (2003). Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones. *Lidil*, 27, 145-158. <https://doi.org/10.3406/lidil.2003.1844>
- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 14 (2), 8-55.
- Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : Lignes de force en didactique. In J.M. Mangiante (dir), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (pp. 19-35). Arras : Artois Presses Université.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In H. Adami & V. Leclercq (dirs.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (pp. 173-196). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Leclercq, V. (2014) La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 99-109. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1052> ;
- Leclercq, V. & Vicher, A. (2002). *La formation linguistique des adultes et des jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention. Note de synthèse*. Paris : ANLCI –DGLFLF.
- Legendre, R. (2005). (3^{ème} édition). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Léger, J.-M. & Florand, M.-F. (1985). L'analyse de contenu : deux méthodes, deux résultats ? In. A. Blanchet (éd.), *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens* (pp. 237-273). Paris : Dunod.
- Lenz, P., Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistiques des migrants*. Office fédéral des migrations (ODM) : Berne-Wabern.
- Leopoldoff, I. & Aebly Daghe, S. (2018). Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ? Le conte comme expression possible d'un 'texte d'identité'. *forumlecture.ch*, 2, 1-15.
- Lerch, H. (2005). *Cours d' « alphabétisation » à l'UOG. Les cahiers de l'UOG*, 3, 11-16.
- Lestage, A. (1981). *Analphabétisme et alphabétisation. Etudes et documents d'éducation*. UNESCO.
- Lévy, D. (2001). Langues médiatrices et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentations du français, de l'italien, et de l'étranger dans le phénomène

- d'immigration nord-africain en Italie. In G. Zarate (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (pp. 77-93). Basse-Normandie : CNDP Réseau.
- Lévy-Bruhl, L. (1927). *L'âme primitive*. Paris : PUF.
- Leyrit, A. (2020). Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 130–144.
- Lheureux, F., Rateau, P. & Guimelli, Ch. (2008). Hiérarchie structurale, conditionnalité et normativité des représentations sociales. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 77 (1). 41-55.
- Leif, J. & Biancheri, A. (1966). *Philosophie de l'éducation, tome 3, les doctrines pédagogiques par les textes*, Paris : Delagrave.
- Little, D. (2008). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Little, D. (2010). *L'intégration linguistique des migrants adultes : Démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/16802fc3a5>
- Little, D. (2012). *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lollia, M. & Issaïeva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation. Numéro Hors-série, 1*, 181-192.
- Love, N. (2009). Science, language and linguistic culture. *Language & Communication*, 29 (1), 26-46.
- Lucas, J.-F. (2020). *La COVID-19, accélératrice et amplificatrice des fractures numériques*. Rapport publié par la Chaire « Digital, gouvernance et souveraineté » de Sciences Po.

- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986 [2013]). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New York and London: Routledge.
- Magliaro, S. G., & Shambaugh, N. (2006). Student Models of Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 54(1), 83-106.
<https://doi.org/10.1007/s11423-006-6498-y>
- Maltais, M. & Deschênes, A.J. (2009). Une intervention sur la motivation dans des cours à distance. *Revue de l'Education à distance*, 23 (2), 1-24.
- Mangiante, J.-M. (éd.). (2011). *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université.
- Mann, V. A. & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory: can they presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Marcellesi, C., Romian, H. & Treignier, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères*, 67, 23-31.
- Marková, I. (1982). *Paradigms, Thought and Language*. Chichester and New York: Wiley.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Coll. Psychologie sociale. Paris : PUF.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Martin, H.-J. (1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Librairie Académique Perrin.
- Martin, P., Felix, Ch. & Gebeil, S. (2021). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie*. Aix-Marseille : AMU.
- Mathews, M. M. (1966). *Teaching to Read, Historically Considered*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mathy, P. (2006). *Donner du sens aux cours de sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- Matthey, M. (éd.). (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP éditeur.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *TRANEL* 27, 63-82.

- Maurer, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris : Editions Archives contemporaines.
- Maurer, B. (2016). La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques. *Circula Revue d'idéologies linguistiques*, 3, 5-19.
- Maurer, B., Gajo, L., Zeiter, A.-Ch. & Fonseca, M. (2023). Le français langue étrangère dans la recherche en Suisse : exemples, enjeux et perspectives à la lumière de l'ELCF et de l'EFLE. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Organisation et orientations de la recherche en didactique du FLE/FLS. Pratiques, formations et parcours professionnels entre global et local*. Limoges : Lambert-Lucas. Source [En ligne] <https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-04415947v1>
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : Par ici la sortie !* Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B. & Zeiter, A.-Ch. (2021). Que veut dire évaluer un “niveau de langue” ? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande. Source [En ligne] *Revue TDFLE*, 79, https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1735
- Megalakaki, O. & Labrell, F. (2009). Les conceptions naïves : connaissances organisées, bases des changements conceptuels. *Psychologie Française* 54(1), 1-9. DOI : [10.1016/j.psfr.2008.09.002](https://doi.org/10.1016/j.psfr.2008.09.002)
- Menting, J.-P. (1975). Une enquête sur le français, les Français et La France. *Le Français dans le monde*, 110(15), 8-13.
- MEQ-Ministère de l'éducation du Québec (1995). *La formation continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle : des orientations, document de travail*. Québec : Les publications du Québec.
- Mialaret, G. (1967). *L'apprentissage de la lecture. Étude psycho-pédagogique*. Paris : PUF.
- Michel, B. (2008). Formation des formateurs actifs dans la lutte contre l'illettrisme et la formation de base des adultes en Suisse romande. *Fondation pour le Développement de l'Education Permanente (FDEP)*, 1-19.

- Michaut, C. & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. Source [En ligne] *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1171>
- Minuz, f. (2022). *Guide de référence sur l'alphabétisation et l'apprentissage d'une seconde langue pour l'intégration linguistique des migrants adultes (LASLLIAM)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants>
- Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L. & Naeb, R. (2022) *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Strasbourg : Council of Europe.
- Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In C. Guimelli (éd.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 245-268). Coll. Vie Sociales. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Montésinos-Gelet, I. (2001). Le rapport à l'écrit avant l'enseignement systématique de la lecture et de l'écriture. *Québec Français*, 122, 33-37.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : CREDIF Didier.
- Moore, D. (2004). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In V. Castellotti & M.-A. Mochet. (dirs.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Coll. C.R.E.D.I.F. Essais. Paris : Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (éd.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp. 151-189). Rouen : Dyalang.
- Moore, D. & Sabatier C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en didactique*, 17(2), 32-65.

- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
[http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2002). Literacy effects on language and cognition. In L. Bäckman & C. Von Hofsten (Eds.), *Psychology at the turn of the millennium. Vol. I.* (pp. 483-503). Hove : Psychology Press.
- Moscovici, S. (1960). *Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1969). « Préface à l'ouvrage de Herzlich, C. », *Santé et maladie, Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1980). Towards a theory of conversation behavior. In, L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology, vol XIII* (pp. 209-239), New York and London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1981). *L'Âge des foules : un traité historique de psychologie de masses*. Paris : Editions complexes.
- Moscovici, S. (1984). (7^{ème} édition). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & G. Palmonari (éds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, 18(3), 211-250
- Moscovici, S., Markovà, I. (2000). Ideas and their development: A dialogue between Serge Moscovici and Ivana Markovà. In S. Moscovici & G. Duveen (Eds.) *Social Representation* (pp. 224-286). London : Polity Press.
- Montesquieu. (1748 [2019]). *De l'esprit des lois*. Paris : GF.
- Mougenot, L., Moniotte, J., Venet, Th. & Fernandes, E. (2022). Continuité pédagogique et fracture numérique en période de confinement : impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves du second degré en Picardie. In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 299-321). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.

- Muller, C. (2015). L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n° spécial*, 303-319.
- Muller, N. (1998). « *L'allemand, c'est pas du français !* » *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, Lausanne : IRDP, Loisirs et Pédagogie (LEP).
- Muller, N. & De Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* (51-64). Coll. Essais-Crédif. Paris : Didier
- Murray, T. S., Clermont, Y. & Binkley, M. (2005). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*. Ottawa : Statistique Canada.
https://cdi.merici.ca/stat_can/litteratie_compétences_adultes.pdf
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York : Prentice Hall.
- Noghrechi, H. (2019). Plurilinguisme en classe d'alphabétisation : le cas des apprenants allophones adultes. *Action Didactique* [En ligne], n° 2, 137-151. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Noghrechi>
- OCDE et Statistique Canada, (2005). *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Canada : Statistique Canada.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 167–182). London : Routledge.
- Oech-Serra, C. & Py, B. (1993). Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes. *Bulletin CILA*, 57, 71-83.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Paganini, G. (1998). *Entre le très proche et le pas assez loin : différences, proximité et représentation de l'italien en France*. Thèse de doctorat, sous la direction de A. Rocchetti et G. Zarate, Université Paris 3.

- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F. & Jesak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères : Essais en éducation*, 15, 77-94.
- Paoletti, G. (2012). *Durkheim et la philosophie. Représentation, réalité et le lien social*. Parsi : Classiques Garnier.
- Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217.
- Parson, Ch. (2014). *Enquête FSEA sur le profil des bénévoles engagé-e-s en tant que formatrices/formateurs de français auprès des publics migrants dans les institutions de formation pour adultes en Suisse romande*. Lausanne : Fédération suisse pour la formation continue (FSEA). https://www.crfba.ch/wp-content/uploads/2017/08/Enque%CC%82te-fide_be%CC%81ne%CC%81voles-Chris-Parson.pdf
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Los Angeles, London and New Dehli: Sage Publications.
- Pekarek, S. (1997). Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants. In M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (pp. 203-210). Neuchâtel : IRDP.
- Pélissier, Ch., De Ceglie, A. & Chollet, A. (2020). Représentations du genre en Licence professionnalisante : retour de perceptions des étudiant(e)s inscrits dans des formation liées au multimédia et à l'informatique. *Colloque Prune (Perspectives de Recherche sur les Usages du Numérique dans l'Éducation)*, 3-5 juin 2020, Poitiers : France. Source [En ligne] : <https://prune.conference.univ-poitiers.fr/representations-du-genre-en-licence-professionnalisante-retour-de-perceptions-des-etudiantes-inscrits-dans-des-formation-liees-au-multimedia-et-a-linformatique>
- Pélissier, C., Roelens, C. & De Ceglie, A. (2022). L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants. In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 421-438). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.
- Pereira, I. (2020). *Les dialogues de pédagogies radicales, la pédagogie critique numérique*. Livry-Gargan : Les Cahiers de Pédagogies Radicales. <https://pedaradicale.hypotheses.org/2875>

- Perregaux, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30.
- Perregaux, C. & Deschoux, C.-A., (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et Pratiques*, 40, 9-20.
- Pétard, J.-P. (dir.). (1999). *Psychologie sociale*. Rosny-sous-Bois : Bréa.
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de Doctorat, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille ? Aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel*, 27, 51-62.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009) Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390.
- Pickering, W.S.F. (2000a). Introduction. In W.S.F. Pickering (Ed.), *Durkheim and Representations* (pp. 1-8). London : Routledge.
- Pickering, W.S.F. (2000 b). Representation as understood by Durkheim. In W.S.F. Pickering (Ed.), *Durkheim and Representations* (pp. 11-23). London : Routledge.
- Pickering, W.S.F. (2000 c). What do representations represent? In W.S.F. Pickering (Ed.), *Durkheim and Representations* (pp. 98-117). London : Routledge.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève : Droz.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII (1), 121-137. DOI 10.3917/rfla.081.0121
- Piketty, Th. (2021). *Une brève histoire de l'égalité*. Paris : Le Seuil.
- Pinchart. S. (2014). *Abécédaire du formateur. Analphabète et début à l'oral : questions d'apprentissage*. Bruxelles : Lire et Ecrire. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/abecedaire_du_formateur.pdf
- Pivot, B., Puren, L. & Maurer, B. (dirs.) (2024). L'alpha dans tous ses états. *Revue TDFLE*, 84. <https://revue-tdfle.fr/numeros/1230-revue-84-l-alpha-dans-tous-ses-etats>
- Privat, J.-M. (2006). Un habitus littératien ? *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 131-132, 125-130. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2122>
- Privat, J.-M. & Vinson, M.-C. (1994). Scriptor in fabula. In Y. Reuter (éd.), *Les Interactions lecture-écriture* (pp. 243-261). Berne : Peter Lang.

- Poissant, H. (1998). *L'alphabétisation*. Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Potts, K., & Brown, L. A. (2005). Becoming an anti-oppressive researcher. In L. A. Brown & S. Strega (Eds.), *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (pp. 255–286). Toronto : Canadian Schofars Press.
- Pouzergues, P., David, C. & Gala, N. (2022). Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. XLI (2)*, 36-58.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Prendergast, C. (2000), *The Triangle of representation*. New York : Columbia University Press.
- Plutzar, V. & Ritter, M. (2008). *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3b9>
- Pradeau, C. (2017). L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 63, 156-163.
- Prikhodkine, A. & Gajo L. (2016). Devenir francophone: du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique. *Le Langage et l'Homme*, 51/2, 97-113
- Prikhodkine A. (2018). Language regard and sociolinguistic competence of non-native speakers. In E. B., Benson & E. J. Stanford (éd.), *Language regard: Methods, variation, and change* (pp. 218-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Py, G. (1992). La fortune d'Émile et l'apprentissage de la lecture. *Dix-huitième Siècle. Le matérialisme des Lumières*, 24, 267-281. https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1992_num_24_1_1873
- Quignard, P. (1997). *Petits traités I*. Paris : Folio Gallimard.

- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. & Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2011.199>
- Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 421-443.
- Racette, N. (2012). *Augmenter la motivation dans un cours à distance – Expérimentation d'un modèle*. Allemagne : Éditions Universitaires Européennes.
- Racette, N. & Poellhuber, B. (2012). Les outils de collaboration dans les cours à distance, une affaire de contexte. In R. Nkambou, C. Narce, S. A. Cerri, P. Boiron & C. Paliard (dirs.), *Intégration Technologique et Nouvelles Perspectives d'Usage, Actes du 8ème Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE)* (pp. 202-209). Canada : Bibliothèques et Archives Canada. DOI : 001-315, 2012.
- Racette, N., Poellhuber, B. & Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 7 <http://journals.openedition.org/dms/829>
- Rapp, D.N. (2005). Mental Models: Theoretical Issues for Visualizations in Science Education. In K.G. John (Ed.), *Visualizations in Science Education* (pp. 43-60). Dordrecht : Springer.
- Rateau, P. (1999). Les effets d'un conflit d'identification idéologique sur la structure d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 42(2), 90-10.
- Read, C. A., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*, 24. 31-44.
- Renouvier, Ch. (1854 [1912]). *Traité de psychologie rationnelle d'après les principes du criticisme*. Paris : Colin.
- Renouvier, Ch. (1879). L'origine des religions selon Spencer. *Critiques philosophiques*, VIII (15), 225-232.
- Renouvier, Ch. (1880). Le fétichisme, sa définition, sa place dans l'histoire des religions. *Critiques philosophiques*, IX (9), 130-138.
- Renouvier, Ch. (1895). Doute ou croyance. *L'Année philosophique*, VI, 1-76.

- Reuter, Y. (éd.). (1994a). *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque international de Lille THEODILE-CREL, nov. 1993. Berne : Péter Lang.
- Reuter, Y. (1994 b). Problématique des interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (éd.), *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique* (pp. 1-20). Actes du colloque international de Lille THEODILE-CREL, nov. 1993. Berne : Péter Lang.
- Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 86,5-23. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1995_num_86_1_1740 ;
- Reuter, Y., Cohen-Azira, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahnier-Reuter, D. (2013). Représentations. In Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 191-196). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE : le cas des Colombiens. *Circula*, 12, 177–196. <https://doi.org/10.17118/11143/18448>
- Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme, Pratiques Langagières, Enseignement : pour une Socio-Didactique des Langues*. Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches. Rennes : Université Rennes 2.
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *formuleculture*, 1, 1-11. www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf
- Rispail, M. (2012). Interroger la sociodidactique : faux semblants, résistances et orientations. *Revue Socles, Reconfigurations des concepts, pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique, hors-série*, 61-81.
- Rispail, M. (2023). « Le regard sociodidactique », *Recherches en didactique des cultures*. 21, 3 [en ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/12860>
- Rispail, M. & Blanchet, Ph. (2014). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In Ph. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 101-106). Paris : Editions des archives contemporaines.

- Robb, N. & Greenhalgh, T. (2006) "You have to cover up the words of the doctor": The mediation of trust in interpreted consultations in primary care. *Journal of Health Organization and Management*, 20 (5), 434 – 455.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 1–16). San Diego : Academic Press.
- Rocher, G. (1986). *Introduction à la sociologie générale*. Paris : Le Seuil.
- Rolland, L., Dewaele, J.-M., Costa, B. (2020). Planning and conducting ethical interviews: power, language and emotions. In J. McKinley & R. Heath (Eds.). *Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 279-289). London and New York: Routledge Taylor and Francis Groupe.
- Rosier, J.-M. (2002). *La Didactique du français*. coll. Que sais-je ?. Paris : PUF.
- Rossner, R. (2008). *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes. Lignes directrices et opinions*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3bd>
- Rouquette M.-L. & Rateau P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Rouquié, C. (1924). *Méthode de lecture globale*. Paris : Editions Hachettes. Source [En ligne] : <https://manuelsanciens.blogspot.com/2015/01/rouquie-methode-de-lecture-globale-1924.html>
- Rousseau, J.-J. (1762 [1951]). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.
- Roussiau, B. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives*. Bruxelles : Mardaga.
- Routman, R. & Butler, A. (1998). Why talk about phonies? In C. Waever (dir.), *Practicing what we know: Informed reading instruction* (pp. 69-79). Urbana : National Council of teachers of English.
- Ryde, J. (2009). *White identity in psychotherapy: Can dialogic, intersubjective psychotherapy help white people work more effectively in a racialized context?* Bristol : Marianne Fry Lecture.

- Salesses, L. (2005). Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 66, 25-42.
- Sauvage, J. & Auger, N. (2022). *Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation informelle, formelle et non formelle. L'exemple du projet européen SIRIUS à Montpellier*. In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 181-208). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. & Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Québec : FQRSC. http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-_rapport_final_vf.pdf
- Schautz, R. (2005). *Alphabétisation d'adultes en terre étrangère. Les cahiers de l'UOG*, 3, 17-46.
- Shieh, G. (2006). Exact interval estimation, power calculation, and sample size determination in normal correlation analysis. *Psychometrika*, 71(3), 529-540.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 15 (2), 4-14.
- Simon, J-P. (1997). Ne dites pas à ma mère que je fais de la didactique : elle croit que je travaille dans l'enseignement supérieur. *La lettre de la DFLM*, 20, 7-10.
- Singh, L. (2020). *Rapport sur l'assurance qualité dans le domaine Qualification des formateurs/trices en langue Formatrices et formateurs en langue dans le domaine de l'intégration : formation continue, contexte professionnel et fide dans l'enseignement des langues*. Berne : Secrétariat fide. https://fide-info.ch/doc/453/fideFR_RapportSondageFL2020.pdf
- Singh, R. (Ed.) (1998). *The Native Speaker, Multilingual Perspectives*. London: Sage.
- Singhal, M. (2005). *Teaching reading to adult second language learners: Theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues*. Massachusetts: The Reading Matrix Inc.
- Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). London: Routledge.

- Smith, F. (2004). (Sixth Edition). *Understanding, Reading, A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C.E. (1993). Bilingualism and second language acquisition. In J. Berko Gleason & N. Bernstein Ratner (Eds.), *Psycholinguistics* (pp. 18-29). New York : Harcourt Brace.
- Sonnet, M. (1986). La lecture dans les petites écoles. *Dix-huitième Siècle. Littératures françaises*, 18, 33-43. https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1986_num_18_1_1582
- Sosinski, M. (2020). Reading from a Psycholinguistic Perspective. In J. Kreeft Peyton & M. Young-Scholten (Eds.), *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education* (pp. 30-51). Bristol : Multilingual Matters.
- Stauffer, J. M. & Mendoza, J. L. (2001). The proper sequence for correcting correlation coefficients for range restriction and unreliability. *Psychometrika*, 66(1), 63-68.
- Stedman-Jones, S. (2000). Representation in Durkheim's masters: Kant and Renouvier. Representation, reality and the question of science. In W.S.F. Pickering (Ed.), *Durkheim and Representations* (pp. 35-58). London : Routledge.
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Routledge.
- Strube, S. (2014). *Grappling with the oral skills: The learning and teaching of low-literate adult second language learner*. Utrecht : LOT.
- Tarde, G. (1890 [2019]). *Les lois de l'imitation*. Paris : Prodinova.
- Tarde, G. (1893 [1994]). *Les transformations du droit : Etude sociologique*. Coll. Histoire des idées. France : Berg International.
- Tarde, G. (1895[2003]). *La logique sociale*. Paris : Empêcheurs de penser en rond.
- Tarone, E. Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford : Oxford university press.
- Teberosky, A. & Bilger, M. (1991). La connaissance de l'écrit chez les adultes illettrés. *Etudes de linguistique appliquée*, 81. 49-56.
- Temple, B. & Edwards, R. (2002). Interpreters/translators and cross-language research: Reflexivity and border crossings. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2), 1-12.

- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London : Sage.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie. Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique*, 133. 129-157. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1026>
- Thomas-Fogiel, I. (2000). *Critique de la représentation. Etudes sur Fichte*. Vrin : Bibliothèque d'Histoire de la philosophie.
- Thompson, G. & Dooley, K. (2020). Ensuring translation fidelity in multilingual research. In J. McKinely & R. Heath (Eds.), *Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 63-75). London and New York: Routledge Taylor and Francis Groupe.
- Torop, P. (2002). Translation as translating as culture. *Sign System Studies*, 30(2), 593–605.
- Traverso, V. (2002). Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique [En ligne]*, 39. <http://journals.openedition.org/praxématique/1836>
- Treagust, D.F. & Duit, R. (2008). Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 297-328.
- Tremblay-Wragg, E., Raby, C. & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- UNESCO. (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. France : Edition pour tous.
- Vadot, M. (2016). De quoi 'Intégration' est-il le nom ? L'importation d'une querelle de mots dans le champ de la formation linguistique des migrants. *Argumentation et Analyse du Discours [En ligne]*, 17. DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.2228>
- Valence, A. (2010). *Les Représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Van Deth, J.-P. (1975). Pourquoi les langues étrangères ? *Langues Modernes*, 69 (1), 89-112.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- Vanhulle, S. (1982). (Socio)didactique cherche objet... passionnément. *La Lettre de la DFLM*, 23/2. 32-34 ; https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1998_num_23_2_1359
- Verhaeghe, J.-C., Wolfs, J.-L., Simon, X. & Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les maitres et formateurs*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vicher, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique en France : retombées des travaux internationaux des vingt dernières années. In H. Adami & V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 197-236). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Vicher, A., Adami, H., Bergère, A., Durussel, M.-C., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G. & Verdier, C. (2011). *Référentiel FLI Français langue d'intégration*. Source [En ligne] <https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2012/09/FLI-Le-R%C3%A9f%C3%A9rentiel.pdf>
- Vigner, G. (2003). Nommer le français. *Éla. Études de linguistique appliquée. Approches du français, langue maternelle*. 130, 153-166.
- Visser, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support*. Vernouillet : Lya Visser.
- Visser, L., Plomp, T. & Kuiper, W. (1999). *Development research applied to improve motivation in distance education*. Enschede : University of Twente.
- Vodoz, L. (2010). Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion. *Sociologies* [En ligne]. <http://journals.openedition.org/sociologies/3333>
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vygotsky, L. (1934 [1997]). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. (1987). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wagner, D. A. & Kozma, R. B. (2005). *Les nouvelles technologies au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes : les perspectives dans le monde*. Paris : Unesco.

- Wagner, D. A., Venezky, R.L. & Street, B. (Eds.). (1999). *Literacy. An international handbook*. Colorado, Oxford: Westview Press.
- Wagner, S. (2002). *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*. Ottawa : Statistique Canada.
- Walker, J. (2019). Régimes de citoyenneté, actions linguistiques et migrations en Europe. *Langage et société* 168(3), 139-158. DOI : 10.3917/lis.168.0139
- Walsh, W. H. (1975). *Kant's Criticism of Metaphysics*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Waltermann, E. (2016). *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères : le cas des enseignants genevois*. Thèse de Doctorat, Genève, Université de Genève.
- Wanlin, Ph. & Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? *Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne]*, 26. <http://journals.openedition.org/dse/>
- Weiss, P.O. & Fleury, P. (2022). Conclusion : quel avenir pour l'éducation ? In P.O. Weiss & M. Ali (éds.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 477-481). Antilles : Éditions Presses universitaires des Antilles.
- Weller, M. (2007). The Distance from Isolation. Why Communities are the Logical Conclusion in e-Learning. *Computers & Education*, 49(2), 148-159.
- Wells, G. (1991). Apprenticeship in literacy. In C. E. Walsh (Ed.), *Literacy as a praxis culture, language and pedagogy* (pp. 51-66). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Welles, G. & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together. Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple linguistiquement mixte*. Lyon : ENS-Lyon.
- Zeiter, A.-C. & Maurer, B. (2021). fide...lité. Effets des exigences de la politique migratoire suisse sur les tests de langue. In N. Sorba (éd.), *Transmettre les langues : pourquoi*

et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires (pp. 169-195). Paris : EME Éditions.

Zha, S. Ottendorfer, C. L. (2011). Effects of Peer-Led Online Asynchronous Discussion on Undergraduate Students' Cognitive Achievement. *American Journal of Distance Education*, 25(4), 238-253.

Zheng, L. Desjeux, D. & Boisard, A.-S. (2003). *Comment les Chinois voient les Européens ?* Coll. Sciences sociales et sociétés. Paris : PUF.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif des formatrices

La littéracie plurilingue en classe d'alphabétisation en FLE : une approche sociodidactique

Guide pour les entretiens semi-directs

Version A : Formateurs

Participant/Participante :

Âge/Sexe :

Profession :

Langue première :

Les autres langues parlées :

Lieu de travail (région linguistique/type d'institution) :

Date :

Durée de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Code :

Introduction

- Contexte
- Objectif de l'étude
- Confidentialité
- Éthique : droit de ne pas répondre, droit de s'arrêter à tout moment, etc.
- Enregistrement/transcription
- Les consignes

1) Interlocuteur/Interlocutrice, historique

- Formation, lieu de travail, durée de l'engagement/charge de travail, les classes actuelles, nombre, composition

2) Cours d'alphabétisation en FLE

- Cours d'alphabétisation en FLE : quels sont vos ressentis avant, pendant et après chaque séance de cours ?

- Quels sont les aspects satisfaisants et frustrants de votre métier de formateur d'alphabétisation en FLE ?
- Votre expérience de travail en tant que formateur d'alphabétisation vous plaît-elle ? Pourquoi ?

3) *Approfondissement*

- Pourriez-vous raconter quelques histoires marquantes dans votre expérience professionnelle ?
- Pourriez-vous me décrire une journée type de votre activité professionnelle.
- Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi ce métier ?
- Selon vous, quelles sont les particularités de ce type de cours (cours d'alphabétisation pour adultes) ?

4) *Représentations sur les apprenants en situation d'illettrisme*

- Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand on parle des adultes en situation d'illettrisme ?
- Comment pouvez-vous décrire le public de vos cours ?

5) *Selon vous, quels sont les sujets ou les questions qui manquent ? Avez-vous d'autres suggestions ?*

Clôture

- Si vous avez d'autres considérations, n'hésitez pas à me les faire parvenir.
- Il y a d'autres choses que vous aimeriez me dire ?

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif des apprenants

La littéracie plurilingue en classe d'alphabétisation en FLE : une approche sociodidactique

Guide pour les entretiens semi-directs

Version B : Apprenants

Participant/Participante :
Âge/Sexe :
Profession :
Lieu d'étude (région linguistique/type d'institution) :
Date :
Durée de l'entretien :
Lieu de l'entretien :
Code :

Introduction

- Contexte
- Objectif de l'étude
- Confidentialité
- Éthique : droit de ne pas répondre, droit de s'arrêter à tout moment, etc.
- Enregistrement/transcription

1) Interlocuteur/Interlocutrice, historique

- Formation
- Expérience de travail

2) Cours d'alphabétisation

- Cours d'alphabétisation : quels sont vos ressentis avant, pendant et après chaque séance de cours ?
- Quels sont les aspects positifs et négatifs dans vos cours d'alphabétisation ?
- Votre expérience en tant qu'apprenant en classe d'alphabétisation vous plait-elle ? Pourquoi ?

3) *Approfondissement*

- Pourriez-vous me décrire une journée type de votre cours ? Que faites-vous en classe habituellement ?
- Pourriez-vous raconter quelques histoires marquantes dans votre cours de français ?
- Quel(s) adjectif(s) associez-vous à l'apprentissage du français ?
- Que pensez-vous de l'utilisation de votre langue maternelle en classe ?
- Selon vous, est-ce qu'il y a des différences entre les cours d'alphabétisation et les autres cours de français (A1, A2, etc.) ?

4) *Représentations sur les apprenants en situation d'illettrisme et de leurs formateurs*

- Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à vos formateurs ?
- Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand on parle des gens qui ne savent pas lire et écrire dans leur langue maternelle ?

5) *Selon vous, quels sont les sujets ou les questions qui manquent ? Avez-vous d'autres suggestions ?*

Clôture

- Si vous avez d'autres considérations, n'hésitez pas à me les faire parvenir.
- Il y a d'autres choses que vous aimeriez me dire ?

Annexe 3 : Questionnaire des formatrices

Classe d'alphabétisation en FLE : regards croisés sur les formateurs et les apprenants

Chères, chers collègues,

Dans le cadre de ma thèse intitulée « La littéracie plurilingue en classe d'alphabétisation en FLE : une approche sociodidactique », j'ai mené quelques entretiens avec des formatrices et formateurs en alphabétisation du FLE dans le Canton de Neuchâtel. Le présent questionnaire regroupe des extraits d'énoncés qui ont été formulés pendant ces entretiens semi-directifs.

Cette enquête prendra environ 20-30 minutes. Merci de répondre ce qui vous vient spontanément à l'esprit, sans trop prendre le temps de réfléchir.

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire et vous avez le droit de vous retirer ou de mettre fin à votre participation à tout moment. Et, bien entendu, je m'engage à préserver l'anonymat de toutes les personnes impliquées dans la recherche.

Votre participation revêt une très grande importance pour cette étude en cours. Je vous remercie très sincèrement de l'intérêt que vous portez à cette étude et du temps que vous me consacrerez.

Attention :

Ce questionnaire, entre autres, vise à recueillir vos premières impressions sur différents sujets. Pour cette raison, il ne sera pas possible de revenir en arrière une fois qu'une réponse est donnée.

Contact

Si vous avez des questions ou préoccupations au sujet de cette étude, n'hésitez pas à me contacter directement.

Hasti Noghrechi (Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel),

Email : hasti.noghrechi@unine.ch

CONSENTEMENT

Je confirme avoir lu les informations sur l'étude. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer à tout moment.

J'accepte volontairement de participer à cette étude et mes données pourront être traitées et utilisées dans le respect des critères ci-dessus.

Oui

Non

1. Interlocuteur, interlocutrice, historique

1.1. Informations générales

1. Genre :

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin
- ☐ Je préfère ne pas le divulguer
- ☐ Autre :

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- ☐ 18-25
- ☐ 26-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56-65
- ☐ 66 et plus

3. Type d'engagement :

- ☐ Bénévole
- ☐ Salarié(e)
- ☐ Les deux

1.2. Formations

4. Dernier diplôme :

- ☐ Scolarité obligatoire
- ☐ CFC
- ☐ Maturité (Bac)
- ☐ Diplôme de technicien ou équivalent
- ☐ Bachelor
- ☐ Master
- ☐ Doctorat
- ☐ Autre :

5. Domaine d'études:

6. Formation(s) en enseignement pour adultes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, lesquelles :

- ☐ FSEA
- ☐ BFFA
- ☐ CAS/DAS formateur d'adultes
- ☐ Bachelor lié à l'enseignement d'adultes
- ☐ Master lié à l'enseignement d'adultes
- ☐ Doctorat lié à l'enseignement d'adultes
- ☐ Autre :

7. Formations continues en enseignement du français langue étrangère :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, lesquelles :

- ☐ Certificat de « Formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration » fide
- ☐ CAS/DAS en FLE
- ☐ Bachelor en FLE
- ☐ Master en FLE
- ☐ Doctorat en FLE ou équivalent

Autre :

8. Formations continues en alphabétisation :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, lesquelles :

1.3. Langues

9.a. Langue(s) première(s) :

9.b. Langue(s) de scolarisation :

10. Autres langues parlées :

Langue : niveau :

1.4. Lieu de travail

11. Canton :

12. Commune :

13. Type d'institution : (Plusieurs réponses sont possibles)

- ☐ Public
- ☐ Privé
- ☐ Association
- ☐ Centre de langues
- ☐ Centre de formation supérieure
- ☐ Autre :

1.5. Expériences de travail

14. En enseignement du français langue étrangère :

- ☐ < 1 an
- ☐ 1-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ > 10 ans

15. Expérience de travail en alphabétisation :

- ☐ < 1 an

- ☐ 1-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ > 10 ans

1.6. Charge de travail

16. Nombre d'heures par semaine : cours de minutes

17. Nombre de classes :

18. Nombre d'apprenant(e)s par classe :

19. Selon vous, le nombre d'apprenant(e)s dans vos classes est— il adapté à votre type de cours ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si non, quel est le nombre idéal selon vous ?

2. Cours d'alphabétisation en FLE

2.1. Les ressentis

20. Quels sont vos ressentis avant d'aller en classe ?

Classez les réponses, notez entre +2 et -2 : les phrases qui reflètent de la meilleure manière possible votre avis seront notées avec +2 et celles qui sont repoussées le plus fortement auront la note de -2. Attention, vous pouvez attribuer chaque note une seule fois.

+ 2 : Tout à fait d'accord,

+ 1 : D'accord,

0 : Neutre,

-1 : Pas d'accord,

- 2 : Pas du tout d'accord

J'attends impatiemment que le jour de mon cours arrive.	
Quelquefois, je ressens un peu de manque d'idées et je me demande ce que je vais faire avec mes apprenant(e)s, par quoi faut— il commencer ? Je n'ai plus trop d'idées.	
Bah, maintenant j'ai l'habitude, j'ai pris l'habitude.	
Parfois, je suis stressé(e).	
J'avoue qu'à chaque fois je dois me forcer pour y aller.	

Avant d'entrer en classe, je suis toujours un peu en doute. Je me demande si le contenu de mon cours va être assez enrichissant pour mes apprenant(e)s.	
Avant les cours, je suis content(e) et j'ai envie de retrouver ma classe.	
Avant de commencer, ce que je dois faire me paraît assez clair.	
Quelquefois je suis vraiment enthousiaste.	
J'avoue qu'à chaque fois je me dis : pfff il faut que j'aille au travail.	

21. Quels sont vos ressentis pendant les cours ?

Classez les réponses, notez entre +2 et - 2 : les phrases qui reflètent de la meilleure manière possible votre avis seront notées avec +2 et celles qui sont repoussées le plus fortement auront la note de - 2. Attention, vous pouvez attribuer chaque note une seule fois.

+ 2 : Tout à fait d'accord,

+ 1 : D'accord,

0 : Neutre,

- 1 : Pas d'accord,

-2 : Pas du tout d'accord

Parfois, je suis un peu stressé(e).	
Pendant le cours, il faut de la patience et il ne faut pas aller trop vite.	
En classe, je suis actif(—ive) et à l'aise.	
Sur le moment, on fait ce qu'on peut.	
J'adore être en classe.	

La motivation des participant(e)s et leur joie de vivre m'apportent beaucoup d'énergie.	
En classe, je n'ai pas toujours de retour et je ne me sens pas bien à cause de ça.	
Une fois en classe, je ne remets plus du tout en question mes compétences en tant que formateur(trice).	
Pour moi, c'est très important que les apprenant(e)s se sentent en confiance.	
Aujourd'hui, je suis à l'aise parce que j'ai un peu d'expérience.	

22. Quels sont vos ressentis après le cours ?

Classez les réponses, notez entre +2 et -2 : les phrases qui reflètent de la meilleure manière possible votre avis seront notées avec +2 et celles qui sont repoussées le plus fortement auront la note de -2. Attention, vous pouvez attribuer chaque note une seule fois.

+ 2 : Tout à fait d'accord,

+ 1 : D'accord,

0 : Neutre,

-1 : Pas d'accord,

- 2 : Pas du tout d'accord

Après, je suis tout le temps très motivé(e).	
Je suis très fatigué(e), parce que ce sont des personnes qui n'ont pas toujours l'habitude d'être en classe donc les règles de classe ne sont pas toujours respectées.	
Après, je suis très content(e), car les participant(e)s partent avec le sourire ; elles et ils sont contents et reconnaissants.	
Finalement, le doute que j'avais au départ sera enlevé, mais c'est un mouvement perpétuel qui ne s'arrête pas.	
Je suis quelquefois assez fatigué(e), parce que ça demande beaucoup d'énergie.	

À la fin c'est toujours comme si on avait fait une petite fête ; il y a une belle énergie.	
C'est extrêmement fatigant, et ça demande beaucoup d'énergie.	
Je suis content(e), je me dis que ma semaine est finie.	
C'est assez jovial, assez agréable, mais hyperfatigant, car les apprenant(e)s ne sont pas autonomes.	
C'est intéressant, mais pas toujours.	

3. Formateur/ Formatrice en alphabétisation

3.1. Aspects satisfaisants/ frustrants

23.a. Quels sont les aspects satisfaisants de votre travail ?

Classez les réponses, notez entre +2 et -2 : les phrases qui reflètent de la meilleure manière possible votre avis seront notées avec +2 et celles qui sont repoussées le plus fortement auront la note de -2. Attention, vous pouvez attribuer chaque note une seule fois.

+ 2 : Tout à fait d'accord,

+ 1 : D'accord,

0 : Neutre,

-1 : Pas d'accord,

-2 : Pas du tout d'accord.

1

J'ai envie de transmettre le savoir et de pousser les apprenant(e)s à faire des efforts et à faire des progrès.	
Ce qui fait plaisir, c'est que les apprenant(e)s reviennent, je pense qu'il y avait quelque chose dans le cours que j'ai fait, qu'elles et ils ont aimé.	
J'ai du plaisir à retrouver les apprenant(e)s, d'aller discuter avec elles et puis elles aussi.	
Le plus positif pour moi, c'est de transmettre du savoir parce que j'ai toujours aimé ça à travers mes enfants.	
Découvrir la culture des apprenant(e)s.	

2

Ce qui me fait plaisir, c'est que j'ai des gens qui ont suivi des cours ailleurs et qu'ils me remercient, car ils disent qu'ils commencent à apprendre. C'est un très beau cadeau pour moi.	
Il y a des personnes qui ont été repérées comme des personnes difficiles, mais qui viennent aux cours et qui font des progrès.	
On a sauvé et récupéré les apprenant(e)s difficiles, on les a intéressés à quelque chose.	
Je me dis que je travaille bien, j'ai réussi. Elles et ils ont appris quelque chose avec moi. C'est très gratifiant.	
Les apprenant(e)s sont magnifiques.	

23.b. Quels sont les aspects satisfaisants de votre travail ?

Que pensez-vous des citations suivantes ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Raconter des histoires et faire un peu de théâtre, un peu de spectacles, ce sont des aspects positifs.					
Créer son propre cours					
La langue aussi, la langue c'est quelque chose que j'aime bien. Les langues en général donc la pensée derrière des mots et l'étymologie ; tous ces aspects-là.					
On rit beaucoup, moi j'adore que les gens se marrent.					
Chaque cours est différent.					

De voir les anciens apprenant(e)s réussir leur vie (trouver un travail, continuer d'apprendre le français, etc.).					
De voir les anciens apprenant(e)s dans la rue qui se souviennent de nous et qui nous saluent.					
C'est extrêmement gratifiant, on a l'impression d'être utile envers les gens.					
Dans notre travail, on a beaucoup de liberté.					
L'établissement dans lequel je travaille est très bien organisé, tout fonctionne très bien.					
Le moment-clé où les apprenant(e)s commencent à pouvoir mettre tout ce sens sur quelque chose qui avant était juste des espèces de gribouillis.					
C'est des gens qui viennent de partout, j'ai appris des mots de leur langue.					
Satisfaisant, c'est toujours les participant(e)s, eux c'est une source de joie. Elles et ils savent toujours apprécier n'importe quel effort qu'on fournit.					
Quand tu as des personnes à qui tu arrives à donner des outils puis elles commencent à déchiffrer, c'est hypergratifiant.					

24. a. Quels sont les aspects frustrants de votre travail ?

Classez les réponses, notez entre +2 et - 2 : les phrases qui reflètent de la meilleure manière possible votre avis seront notées avec +2 et celles qui sont repoussées le plus fortement auront la note de -2. Attention, vous pouvez attribuer chaque note une seule fois.

+ 2 : Tout à fait d'accord,

+ 1 : D'accord,

0 : Neutre,

-1 : Pas d'accord,

-2 : Pas du tout d'accord

1

Quelquefois, on a de la peine à expliquer aux apprenant(e)s des choses qui nous semblent évidentes.	
Quelquefois, on aimerait que les apprenant(e)s progressent plus vite, mais elles et ils n'ont pas forcément des capacités ou la possibilité peut-être de travailler de leur côté.	
Mon manque de compétences, je le remarque toujours surtout quand je me retrouve dans une classe des personnes très peu scolarisées.	
Ce qui est frustrant, c'est d'avoir des personnes qui ne sont pas très intéressées par le cours.	
Quelquefois quand ça ne passe pas.	

2.

Je n'ai pas d'outils à part mes outils d'être humain auxquels je peux faire appel en tant que professionnel(le).	
C'est de ne pas arriver à un minimum d'objectifs que je me suis donnés.	
D'être face à mes limites et me dire que je ne peux pas aller plus loin avec cette personne.	
Si je n'arrive pas à motiver des personnes, ça c'est frustrant.	
Les apprenant(e)s qui ne sont pas assez attentifs(-ives).	

24. b. Quels sont les aspects frustrants de votre travail ?

Que pensez— vous des citations suivantes ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
J'ai parfois l'impression d'être surveillé(e) pour noter la présence des apprenant(e)s.					
C'est trop court dans le temps, on n'a pas assez de temps pour atteindre les objectifs.					
Quand je sens que les apprenant(e)s sont plus ou moins obligé(e)s par leur assistant social de venir au cours.					
Les changements constants des apprenant (e)s de la classe.					
Des disputes avec mes collègues sont des éléments frustrants.					
J'ai toujours un peu de problèmes avec mes rapports entre les collègues et moi.					
Quand mon cours et mes efforts ne sont pas reconnus à leur juste valeur par les apprenant(e)s.					
On n'a pas de structure, il n'y a pas de plan ni de structure, c'est un côté négatif.					
Il n'y a pas de dialogue entre l'institution et moi, il y a même une frontière claire.					
Chaque session, on change de niveau et on ne peut pas enseigner le même niveau plusieurs fois de suite.					
Le salaire et les conditions financières de ce travail sont décourageants.					
J'ai l'impression que mon travail n'est pas apprécié à sa juste valeur par mes responsables hiérarchiques.					
Je n'ai pas beaucoup de frustrations pour l'instant.					
Je me sens mal placé pour donner aux apprenant(e)s vraiment motivé(e)s des cours professionnels, bien carrés, je ne peux pas leur fournir quelque chose de structuré.					
Il y a ce côté du rythme et la progression qui est parfois difficile à percevoir. On peut avoir l'impression de faire du surplace.					
Ça m'est arrivé de ne pas réussir à aider quelqu'un qui a trop de difficultés soit psychologiques soit cognitives.					
Les apprenant(e)s ont parfois diverses difficultés, et ne peuvent pas se concentrer complètement en classe, et c'est plus au moins fluctuant pour les enseignant(e)s.					
Le fait que les apprenant(e)s n'ont aucun contact avec le français en dehors de leur cours de langue. On peut avoir le sentiment à quoi bon notre cours.					

Quand je remarque que mon travail n'est pas enrichissant pour moi— même.					
C'est frustrant quand je remarque que ce n'est pas assez enrichissant pour les apprenant(e)s.					

3.2. Les raisons

25. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce métier ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- ☐ Par hasard
- ☐ Pour l'adrénaline
- ☐ Pour garder le contact avec la société
- ☐ Pour me réhabituer à travailler
- ☐ Pour avoir une activité après la retraite
- ☐ Mon ancien travail ne m'intéresse plus
- ☐ Je n'ai pas pu faire mon travail de rêve
- ☐ La littéracie m'interpelle
- ☐ J'aime travailler avec les migrants
- ☐ Je n'ai pas de diplômes valables en Suisse
- ☐ On n'a pas besoin de faire la HEP
- ☐ Je peux avoir un job et me former en même temps
- ☐ L'aspect financier joue aussi un rôle.

4. Apprenant-es

26. Selon vous, la majorité des apprenant(e)s de vos classes appartient à quelle tranche d'âge ?

- ☐ < 25 ans
- ☐ 25-40 ans
- ☐ 41-65 ans
- ☐ > 65 ans

27. Quels sont les régions d'origine de la plupart des apprenant(e)s ?

28. Quelles sont leur(s) langue(s) première(s) ?

29. Quand ils commencent les cours avec vous, quel est leur niveau en compréhension orale selon vous ?

- ☐ Pré-A1
- ☐ A1 (en cours d'acquisition)
- ☐ A1 (Acquis)
- ☐ A2 (en cours d'acquisition)
- ☐ A2 (acquis)
- ☐ Autre :

30. Quand ils commencent les cours avec vous, quel est leur niveau en expression orale selon vous ?

- ☐ Pré-A1
- ☐ A1 (en cours d'acquisition)
- ☐ A1 (Acquis)
- ☐ A2 (en cours d'acquisition)
- ☐ A2 (acquis)
- ☐ Autre :

31. Quelles sont les compétences en expression écrite des apprenants de vos classes ?

- ☐ Pas de compétences
- ☐ Recopier des lettres
- ☐ Écrire leur nom et leur(s) prénom(s)
- ☐ Écrire quelques mots simples
- ☐ Recopier une phrase simple
- ☐ Écrire une phrase simple
- ☐ Recopier un texte court
- ☐ Écrire un texte court
- ☐ Autre :

32. Selon vous, parlent-ils d'autres langues ?

- ☐ Non
- ☐ La majorité ne parle pas d'autres langues.
- ☐ Certains apprenants parlent d'autres langues.
- ☐ La plupart parlent d'autres langues.
- ☐ Tout le monde a au moins une connaissance de base d'autres langues.

33. Selon vous, quel est leur niveau de formation ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- ☐ Pas de formation
- ☐ Quelques années d'école obligatoires
- ☐ Fin d'école obligatoire
- ☐ Formation supérieure
- ☐ Autre :

34. En ce qui concerne l'usage du français en dehors de la classe par les apprenant(e)s, avec quelle citation êtes-vous le plus d'accord ?

- ☐ Elles et ils ne parlent pas beaucoup français en dehors de la classe.
- ☐ Elles et ils n'utilisent jamais le français, je me demande à quoi bon l'enseigner.
- ☐ Elles et ils parlent souvent le français dans leur vie quotidienne et/ou leur vie professionnelle.

35. Quand vous pensez aux apprenant(e)s dans vos classes d'alphabétisation, quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?

.....

36. a. Que pensez-vous des apprenant(e)s en classe d'alphabétisation ?

Classez les réponses, notez entre +2 et -2 : les phrases qui reflètent de la meilleure manière possible votre avis seront notées avec +2 et celles qui sont repoussées le plus fortement auront la note de - 2. Attention, vous pouvez attribuer chaque note une seule fois.

+ 2 : Tout à fait d'accord,

+ 1 : D'accord,

0 : Neutre,

- 1 : Pas d'accord,

-2 : Pas du tout d'accord

Les apprenant(e)s ont peu d'autonomie dans leur travail donc tu dois tout le temps être là.	
Les apprenant(e)s sont magnifiques, elles et ils sont tous motivés, positifs et assez contents d'être là.	
Malgré les difficultés, elles et ils s'appliquent.	

Le niveau alpha veut dire ce que ça veut dire : alphabétisation ; il ne faut pas se tromper. Donc, il ne faut pas vouloir commencer à faire un cours pédagogique.	
Moi, je trouve qu'il y a très peu d'autonomie ; peut-être qu'avec le temps j'arriverais à trouver d'autres exercices qui leur permettent de travailler d'une manière plus autonome.	

Ça peut être des fois un peu décourageant parce que les progrès sont très lents.	
Je dirais que je les admire.	
Il faut que tu te rabaisses au niveau des apprenant(e)s.	
Ils progresseront de manière beaucoup plus lente.	
Ce ne sont pas les personnes qui viennent d'Europe et qui veulent apprendre le français, la mentalité est très différente.	

36.b. Que pensez-vous des apprenant(e)s en classe d'alphabétisation ?

Que pensez-vous des citations suivantes ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les gens qui n'ont pas du tout été scolarisés, il y a une logique de base à mettre en place.					
Elles et ils étaient heureux dans leur pays et avaient tout ce qu'il fallait, mais ils ont dû tout abandonner.					
J'ai l'impression que ce n'est pas facile pour ces personnes et qu'elles sont à côté de la plaque.					
Tu dois te mettre à leur niveau, donc l'alphabétisation.					
Elles et ils n'écrivent pas très bien, mais ils font un peu semblant.					
On a un public qui n'a pas toujours été scolarisé, qui n'a pas toujours eu l'occasion de profiter d'une éducation ludique ou enrichissante.					
Au-delà de la formation, il y a des gens qui sont très attentifs, très éveillés et il y en a d'autres qui ont de la peine.					
J'admire leur état d'esprit, ce travail qu'elles et ils font finalement, cet effort.					
On a de la peine à imaginer qu'elles et ils avaient autant que nous.					
J'admire les personnes qui continuent à venir malgré leurs difficultés.					
Dans les classes de niveaux les plus faibles, je me rends compte que c'est important pour ces personnes de venir. Elles sont plus sérieuses.					
Je leur donne quand même le matériel de cours pour qu'elles et ils se sentent à l'école, pour eux c'est important.					
Il n'y a rien qui est ancré, certains ne savent même pas comment jouer.					
On a des apprenant(e)s qui ont pour la première fois un livre dans les mains.					
Les apprenant(e)s ne sont jamais allés à l'école, et c'était un tel bonheur pour elles d'avoir un livre entre les mains : comme un enfant qui a un					

premier livre et qui adore son premier livre, ben elles sont pareilles.					
Il ne faut pas du tout leur faire ressentir que les autres étaient à l'école et pas eux.					
Ce sont des gens très débrouilles parce que souvent ils ont réussi à développer des capacités pour réussir à s'en sortir.					
Les migrant(e)s qui n'ont pas été scolarisés n'ont pas de stratégies à leur disposition.					
Il ne faut pas montrer aux apprenant(e)s qu'ils et elles ne savent rien.					

5. Cours d'alphabétisation (aspects pratiques)

37. Sur quel(s) aspects mettez-vous le plus l'accent dans votre enseignement ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- ☐ Donner de la confiance aux apprenant(e)s
- ☐ Valoriser les apprenant(e)s
- ☐ Féliciter les apprenant(e)s pour leurs progrès
- ☐ Enseigner lentement
- ☐ Encourager l'autonomie des apprenant(e)s
- ☐ Veiller à faire respecter les règles de la classe
- ☐ Enseigner comme dans une école obligatoire
- ☐ Faire réfléchir les apprenant(e)s
- ☐ Autre :

38. Quelle(s) approche(s) didactique(s) privilégiez-vous ? (Plusieurs réponses sont possibles.)

- ☐ Didactique/pédagogie différenciée
- ☐ Formateur(trice) explique
- ☐ Apprenant(e) explique
- ☐ Formateur(trice) au tableau
- ☐ Apprenant(e) au tableau
- ☐ Cours atelier
- ☐ Cours magistral
- ☐ Cours interactif
- ☐ Enseignement dynamique
- ☐ Discuter du passé des apprenant(e)s
- ☐ Ignorer la vie privée des apprenant(e)s
- ☐ Refaire la même chose sous différents angles
- ☐ Changer de sujet régulièrement
- ☐ Travailler sur la même thématique plusieurs fois
- ☐ Faire un dossier complet sur une thématique
- ☐ Autre :

39. En plus de la langue française, enseignez-vous d'autres disciplines en classe ? (Plusieurs réponses sont possibles.)

- ☐ Non, rien d'autre
- ☐ Numératie (mathématiques)
- ☐ TIC
- ☐ Politique
- ☐ Géographie
- ☐ Sciences exactes

- ☐ Histoire
- ☐ Littérature
- ☐ Écologie
- ☐ Autre :

40. Quels types d'activités privilégiez-vous ? (Plusieurs réponses sont possibles.)

- ☐ Compréhension orale
- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Expression orale
- ☐ Expression écrite
- ☐ Dictée
- ☐ Grammaire
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Prononciation
- ☐ Phonétique
- ☐ Discrimination sonore
- ☐ Lecture (syllabes, mots, phrases)
- ☐ Recopier
- ☐ Numératie
- ☐ Activités ludiques (jeu, chanson, etc.)
- ☐ Discrimination visuelle
- ☐ Alphabet (lettres)
- ☐ Révision
- ☐ Autre :

41. Quel(s) support(s) préférez-vous pour enseigner ? (Plusieurs réponses sont possibles.)

- ☐ Pas de support
- ☐ Manuels (méthodes)/ livres
- ☐ Documents authentiques (journal, magazine, formulaire d'inscription, recette de cuisine, etc.)
- ☐ Textes écrits par moi-même
- ☐ Documents sonores
- ☐ Vidéos
- ☐ Jeux
- ☐ Images (photos, dessins)
- ☐ Site Internet
- ☐ Photocopies de manuels
- ☐ Moyens d'enseignement conçus par moi-même
- ☐ Autre :

42. De quelle manière préparez-vous vos cours ?

- ☐ Cours préparé avec un programme détaillé, aucun changement n'est possible.
- ☐ Cours préparé avec un programme plus ou moins détaillé, des changements mineurs sont possibles.
- ☐ Cours flexible, les objectifs principaux sont définis, plusieurs changements sont envisageables.
- ☐ Cours improvisé, il répond aux besoins immédiats des apprenant(e)s.
- ☐ Autre :

43. Quelle place occupent la/les langue(s) première(s) des apprenant(e)s dans votre enseignement ?

- ☐ Aucune place, en classe tout le monde parle le français.
- ☐ On utilise la traduction si un mot est difficile à comprendre.
- ☐ Je distribue une liste de mots en plusieurs langues.

- ☐ Parfois les apprenant(e)s peuvent expliquer un point dans leur langue.
- ☐ Je propose des activités en plusieurs langues.
- ☐ On analyse ensemble les ressemblances et les différences entre leur L1 et le français.
- ☐ Autre :

44. Quelle est la place des cultures d'origine des apprenants dans vos classes ?

- ☐ Aucune place, l'accent est mis sur la culture du pays d'accueil.
- ☐ Parfois, les apprenant(e)s présentent certains aspects de leur culture.
- ☐ On parle de leur culture d'origine quand l'occasion se présente.
- ☐ On fait des activités en lien avec la culture d'origine de chaque apprenant(e).
- ☐ Une partie des cours est consacrée aux activités liées à la culture d'origine des apprenant(e)s.
- ☐ Autre :

45. En classe, utilisez-vous des activités qui privilégient l'autonomie des apprenant(e)s ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, lesquelles ?

46. Quelles sont les particularités des cours d'alphabétisation par rapport aux autres cours de FLE ?

Que pensez-vous des citations suivantes ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Il y a plus d'interaction.					
Les types d'exercices sont différents.					
Les cours exigent des savoirs particuliers chez les formateur(trice)s.					
Les formateur(trice)s sont beaucoup plus appliqué(e)s.					
Il faut rendre les apprenant(e)s autonomes.					
Il faut consolider les bases.					
Il faut mettre en place une logique.					
Il n'y a pas de moyens d'enseignement adaptés.					
Ils sont moins stressants pour les formateur(trice)s.					
L'aspect humain est beaucoup plus présent.					
Les cours sont moins concentrés sur la langue.					
Il faut également développer d'autres compétences chez les apprenant(e)s.					
C'est un travail personnalisé pour chaque apprenant(e).					
Les formateur(trice)s doivent être plus créatif(ve)s.					
En général, l'ambiance de la classe est meilleure que dans les autres cours.					
Les formateur(trice)s doivent d'abord comprendre ce que les apprenant(e)s connaissent déjà.					
Les formateur(trice)s doivent tout expliquer.					
On a plus de difficultés de communication.					

Si les apprenant(e)s ne comprennent pas, le (la) formateur(trice) doit tout recommencer.					
Il faut faire de la discipline.					

Autre :

47. Selon vous, l'hétérogénéité en classe d'alphabétisation est-elle plus remarquable que dans les autres classes de FLE ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si oui, dans quelle mesure ?

- ☐ Genre
☐ Lieu d'origine
☐ Formation : les apprenants peu ou pas scolarisés et les apprenants très formés
☐ Niveau de français
☐ Profil d'apprentissage
☐ Autre :

6. Moyens d'enseignement

48. Selon vous, quelle quantité de livres en alphabétisation existe dans le marché ?

- ☐ Pas assez
☐ Assez
☐ Beaucoup
☐ Trop

49. Connaissez-vous des manuels d'alphabétisation ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si oui, lesquels ?

50. Enseignez-vous avec un manuel imposé par votre institution ? (Une seule réponse est possible)

- ☐ Heureusement oui
☐ Oui
☐ Malheureusement oui
☐ Heureusement non
☐ Non
☐ Malheureusement non

Si oui, quel manuel ?

« Merci d'avoir pris le temps de participer à cette enquête. »

Si vous êtes d'accord d'avoir un entretien avec moi, veuillez laisser votre adresse mail :

Annexe 4 : Questionnaire des apprenants (première version)

Bonjour,

Je m'appelle Hasti Noghrechi.

Je suis enseignante



et j'étudie



J'ai besoin de vous pour mes études



Vous êtes d'accord de m'aider

?

Oui


☐

Non


☐

Informations générales

Âge :ans

Sexe : Femme


☐

Homme


☐

Autre

☐

Nationalité :

Langues :

.....

.....

Enseignant	Enseignante	Classe/ école	Camarades de classe	Livre

La langue française est :

Belle  ☐	Moche  ☐	Facile  ☐	Difficile  ☐	Utile  ☐	Inutile  ☐
---	---	--	---	---	---

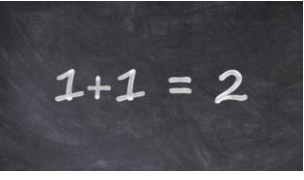
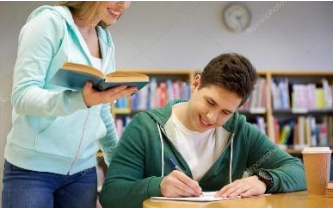
Pour vous, l'école  est :

Très bien  ☐	Bien  ☐	Moyen  ☐	Pas bien  ☐	Inutile  ☐
---	--	---	---	---

À l'école , vous aimez  :

Lire  ☐	Écrire  ☐	Écouter  ☐	Parler  ☐
---	--	--	---

À l'école , vous aimez  :

Alphabet  ☐	Calcul  ☐	Dictée  ☐
Vocabulaire  ☐		Grammaire  ☐

Pour vous, « lire »  est :

Facile	Difficile	Utile	Inutile	Moyen
				
☐	☐	☐	☐	☐

Pour vous, « écrire »  est :

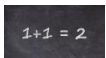
Facile	Difficile	Utile	Inutile	Moyen
				
☐	☐	☐	☐	☐

Pour vous, « écouter »  est :

Facile	Difficile	Utile	Inutile	Moyen
				
☐	☐	☐	☐	☐

Pour vous, « parler »  est :

Facile	Difficile	Utile	Inutile	Moyen
				
☐	☐	☐	☐	☐

Pour vous, le « calcul »  est :

Facile	Difficile	Utile	Inutile	Moyen
				
☐	☐	☐	☐	☐

Pour vous, l'«ordinateur»  est :

Facile	Difficile	Utile	Inutile	Moyen
				
☐	☐	☐	☐	☐

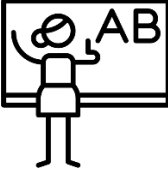
Vous aimez  travailler :

Seul / seule  ☐	Avec professeur  ☐	En groupe  ☐	Avec l'ordinateur  ☐	Avec un livre  ☐
---	--	--	---	--

Pour vous, votre livre  est :

Très bien  ☐	Bien  ☐	Moyen  ☐	Pas bien  ☐	Inutile  ☐
--	---	--	--	--

Dans la classe  :

Enseignant / enseignante lit  ☐	Enseignant/ enseignante explique  ☐	Vous répondez aux questions  ☐	Vous êtes au tableau  ☐	Vous êtes actif/ active  ☐
--	--	---	---	---

Avant d'aller à l'école , vous êtes :

Très content/ très contente  ☐	Content/ Contente  ☐	Triste  ☐	Très triste  ☐	Stressé Stressée  ☐
--	--	---	---	---

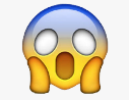
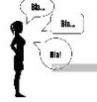
En classe , vous êtes :

Très content/ très contente  ☐	Content/ Contente  ☐	Fâché/ fâchée  ☐	Fatigué/ fatiguée  ☐	Stressé Stressée  ☐
--	--	--	---	---

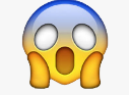
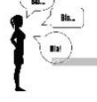
Après l'école , vous êtes :

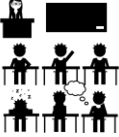
Très content/ très contente  ☐	Content/ Contente  ☐	Fâché/ fâchée  ☐	Fatigué/ fatiguée  ☐	Stressé Stressée  ☐
--	--	--	---	---

Votre enseignant  ou votre enseignante  est :

Très gentil/ très gentille  ☐	Gentil/ gentille  ☐	Fâché/ fâchée  ☐	Patient/ patiente  ☐	Stressé/ stressée  ☐	Fatigué/ fatiguée  ☐
Intelligent/ intelligente  ☐	Pas bien  ☐	Drôle  ☐	En colère  ☐	Parle beaucoup  ☐	Parle un peu  ☐

Vos camarades de classe  sont :

Très gentils  ☐	Gentils  ☐	Fâchés  ☐	Patients  ☐	Stressés  ☐	Fatigués  ☐
Intelligents  ☐	Pas bien  ☐	Drôles  ☐	En colère  ☐	Parlent beaucoup  ☐	Parlent un peu  ☐

Votre classe  est :

 ☐	 ☐	 ☐
 ☐	 ☐	

Annexe 5 : Questionnaire des apprenants (version finale)

Bonjour,

Je m'appelle Hasti Noghrechi.

Je suis enseignante



et j'étudie



J'ai besoin de vous pour mes études



Vous êtes d'accord de m'aider

?

Oui



Non



Informations générales

Âge :ans

Sexe : (1 réponse)

Femme



O

Homme



O

Autre O

Nationalité :

Langues :

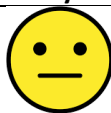
.....

Enseignant	Enseignante	Classe/ école	Camarades de classe	Livre

La langue française est :

Belle  O	Moche  O	Facile  O	Difficile  O	Importante  O	Pas importante  O
--	--	---	--	---	---

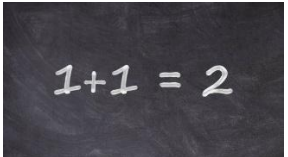
Pour vous, l'école  est : (1 réponse)

Très bien  O	Bien  O	Moyen  O	Pas bien  O	Pas important  O
--	---	--	--	--

À l'école , vous aimez  :

Lire  O	Écrire  O	Écouter  O	Parler  O
---	---	--	---

À l'école , vous aimez  :

Alphabet  O	Calcul  O	Dictée  O
Vocabulaire  O		Grammaire  O

Pour vous, « lire »  est :

Facile  ☐	Difficile  ☐
---	--

Important  ☐	Pas important  ☐
--	--

Pour vous, « écrire »  est :

Facile  ☐	Difficile  ☐
---	--

Important  ☐	Pas important  ☐
--	--

Pour vous, « écouter »  est :

Facile  ☐	Difficile  ☐
--	---

Important  ☐	Pas important  ☐
---	---

Pour vous, « parler »  est :

Facile  ☐	Difficile  ☐
---	--

Important  ☐	Pas important  ☐
--	--

Pour vous, le « calcul »  est :

Facile  ☐	Difficile  ☐
---	--

Important  ☐	Pas important  ☐
--	--

Pour vous, l'« ordinateur »  est :

Facile  ☐	Difficile  ☐
---	--

Important  ☐	Pas important  ☐
--	--

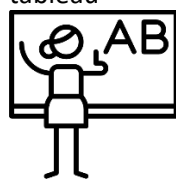
Vous aimez  travailler :

Seul / Seule	Avec professeur	En groupe	Avec l'ordinateur	Avec un livre
				
0	0	0	0	0

Pour vous, votre livre  est : (1 réponse)

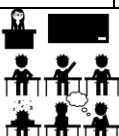
Très bien	Bien	Moyen	Pas bien	Pas important
				
0	0	0	0	0

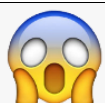
Dans la classe  :

Enseignant / enseignante lit	Enseignant/ enseignante explique	Vous répondez aux questions	Vous êtes au tableau	Vous êtes actif/ active
				
0	0	0	0	0

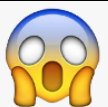
Avant d'aller à l'école , vous êtes :

Content / contente	Triste	Fâché/ fâchée	Fatigué / fatiguée	Stressé / Stressée
				
0	0	0	0	0

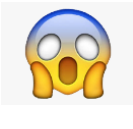
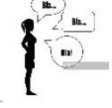
En classe , vous êtes :

Content / contente	Triste	Fâché/ fâchée	Fatigué / fatiguée	Stressé / Stressée
				
0	0	0	0	0

Après l'école , vous êtes :

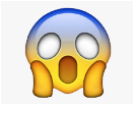
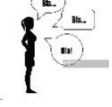
Content / contente	Triste	Fâché/ fâchée	Fatigué / fatiguée	Stressé / Stressée
				
0	0	0	0	0

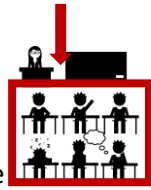
Votre enseignant  ou votre enseignante  est :

Très gentil/ très gentille	Gentil/ gentille	Fâché/ fâchée	Patient/ patiente	Stressé/ stressée	Fatigué/ fatiguée
					
0	0	0	0	0	0
Intelligent/ intelligente	Pas bien	Drôle	En colère	Parle beaucoup	Parle un peu
					
0	0	0	0	0	0



Vos camarades de classe  sont :

Très gentils	Gentils	Fâchés	Patients	Stressés	Fatigués
					
0	0	0	0	0	0
Intelligents	Pas bien	Drôles	En colère	Parlent beaucoup	Parlent un peu
					
0	0	0	0	0	0



Vos camarades de classe sont :

 ☐	 ☐	 ☐
 ☐	 ☐	