UNIVERSITÉ DE ROUEN, UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
MASTER MÉTIERS DE LA FORMATION, PARCOURS INGÉNIERIE
ET CONSEIL EN FORMATION

L'ALPHABÉTISATION DU MIGRANT ADULTE ET SES INCIDENCES SUR SES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Directeur de mémoire
Sophie BRIQUET-DUHAZE
Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Education

Étudiant
Abdellatif MELLITI
N° étudiant : 21200557

Juin 2014

REMERCIEMENTS

Je voudrais témoigner toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Madame Sophie Briquet-Duhaze pour ses précieux conseils, pour la qualité de son aide et de son écoute et pour sa disponibilité tout au long de ce travail de recherche. Je remercie également Madame Béatrice Savarieau et tous les professeurs.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance pour mon épouse Ouahida pour sa patience et son soutien et demander pardon à mes chers Ahmed, Achraf, Rayane et Eliès pour mon absence.

Je voudrais remercier mon ami Mohamed Ferhat pour tous les échanges durant cette formidable année universitaire.

Je voudrais aussi remercier mes amis Yamna, Ridha et Taoufik pour leur aide précieuse et leur soutien et les stagiaires pour avoir accepter de répondre à mes questions.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes parents et mes frères et sœurs et à tous mes proches et amis pour leur soutien et leur encouragement.
Merci à tous et à toutes.

Sigles et acronymes :

- ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
- CAI : Contrat d'accueil et d'intégration
- CECR : Cadre européen commun de référence
- CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues
- CGT : Confédération générale du travail
- DALF : Diplôme approfondi de langue française
- DELF : Diplôme d'études en langue française
- DILF : Diplôme initial de langue française
- FLE : Français langue étrangère
- FLI : Français langue d'intégration
- FLM : Français langue maternelle
- FLP : Français langue professionnelle
- FLS : Français langue seconde
- FONGECIF : Fonds de gestion du congé individuel de formation
- INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
- PIAAC : Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes
- UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture
- TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Table des matières

Introduction 1
I. Du thème au sujet de recherche 2
1. Contexte et naissance de cette recherche 2
2. Le migrant adulte et l'écrit 3
3. L'alphabétisation dans deux cadres différents : associatif et privé 5
4. Pourquoi l'écrit ? 6
5. Orientation de la recherche et relation avec le stage 7
II. Problématique et hypothèses 8
Conclusion intermédiaire 9
III. Cadre théorique 9
1. État des connaissances sur le sujet 9
1.1. Alphabétisation 9
1.1.1. Historique 9
1.1.2. De quoi parle-t-on ? 10
1.1.3. Analphabétisme et analphabétisme fonctionnel 13
1.1.4. Alphabétisation et littératie 14
1.2. Le migrant adulte 15
1.2.1. Quel migrant ? 15
1.2.2. Le migrant adulte et le profil linguistique 15
1.3. L'apprentissage 17
1.3.1. Le CECR et l'apprentissage de l'écrit 21
1.3.2. Approche communicative et perspective actionnelle 22
2. Définition des concepts 24
2.1. L'apprentissage par les tâches 24
2.1.1. Définition de la tâche 27
2.1.2. Types de tâches 28
2.1.3. Complexité de la tâche 29
2.1.4. Évaluer par les tâches 30
2.2. L'apprentissage de la lecture 31
2.3. L'apprentissage de l'écriture 35
2.4. La littératie ou la pratique de l'écrit 38
2.5. L'écrit et les nouvelles technologies 39

2.6. Les documents authentiques 40
3. Cadrage institutionnel 41
3.1. Alphabétisation et diplôme en langue 41
IV. Méthodologie 43
1. Le terrain de la recherche 43
2. Choix méthodologiques 45
3. Construction du modèle d'analyse 46
4. Le dispositif empirique 50
V. Résultats 51
1. L'analyse longitudinale des entretiens 51
1.1. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 1 51
1.2. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 2 54
1.3. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 3 56
1.4. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 4 59
1.5. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 5 60
1.6. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 6 63
1.7. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 7 66
1.8. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 8 69
1.9. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 9 70
1.10. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 10 73
2. L'analyse transversale et la discussion des résultats 76
2.1. La réception de l'écrit 76
2.2. La production de l'écrit 78
3. Les limites 80
4. Les préconisations 80
Conclusion 81
Bibliographie : 83
Annexes 88

Introduction

La volonté de comprendre la mobilisation de l'écrit chez migrant adulte analphabète ou peu scolarisé a été à l'origine de notre réflexion sur les modalités d'alphabétisation et la pratique de l'écrit. Dans la première partie du mémoire nous évoquerons le passage du thème au sujet de recherche. Nous reviendrons sur la naissance du sujet et son évolution à travers les différentes étapes. Nous évoquerons l'alphabétisation des migrants adultes à la fois dans un cadre associatif et dans un centre de formation. Nous essayerons de comprendre le rapport à l'écrit du migrant adulte (compréhension et production) et nous mettrons l'accent sur l'apprentissage pour tenter de comprendre quel rôle il joue dans la pratique de l'écrit.

Dans notre projet de recherche, nous sommes parti de la question suivante : **À quelles conditions l'alphabétisation du migrant adulte modifie-t-elle ses pratiques face à l'écrit ?** Nous avons choisi d'aborder le problème dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Dans la partie théorique, nous reviendrons sur les points importants évoqués à travers la littérature scientifique sur la question. D'abord l'alphabétisation, formation linguistique de base ou apprentissage des savoirs de base, cette action souvent difficile à définir et aux besoins variés, se situe au carrefour de plusieurs disciplines : français langue étrangère, français langue seconde, français langue d'intégration, sciences du langage… Nous essayerons de délimiter ses contours et de préciser les caractéristiques du public concerné. Nous évoquerons l'apprentissage de l'écrit, suivant ces deux axes : la réception de l'écrit généralement désignée par la lecture et la production de l'écrit (écriture ou expression écrite). Nous nous intéresserons à la perspective actionnelle, développée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et qui est fondée sur l'apprentissage par les tâches : *« La perspective actionnelle nous offre un point de vue particulièrement pertinent : nul milieu mieux adapté que celui de l'insertion économique et professionnelle des migrants, pour « considérer l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) »*, (CECR : 15 et Champion (2009, p. 144-145)). Nous évoquerons les grandes lignes de cette perspective qui considère l'apprenant et l'utilisateur de la langue comme des acteurs sociaux. Nous aborderons la mise en place de l'apprentissage de l'écrit ainsi que l'utilisation des documents authentiques et l'outil numérique. Nous étudierons aussi la place des diplômes en langue dans l'alphabétisation. Nous évoquerons dans la partie méthodologie les choix retenus en termes de méthode de recherche, la construction du modèle d'analyse et le dispositif empirique qui nous a permis de recueillir les données. Enfin, nous exposerons et discuterons les résultats de notre recherche au regard du cadre théorique développé en amont.

I. Du thème au sujet de recherche

1. Contexte et naissance de cette recherche

Il faut avouer que plusieurs facteurs ont contribué à notre choix d'engager une recherche dans le domaine de l'apprentissage des savoirs de base aux adultes. Notre pratique professionnelle, en tant que conseiller en formation et intervenant dans les cours d'alphabétisation, a dû être décisif. Notre intérêt pour ce sujet remonte à l'année de Licence en 2011 à Paris Descartes, un cours sur la sociohistoire de la formation des adultes, assuré par Françoise Laot[1], nous a passionné et nous a poussé à nous intéresser aux écrits sur ce sujet. Ce cours nous a permis d'avoir une idée des évolutions et des enjeux des apprentissages proposés aux adultes en France : de l'instruction publique à l'éducation populaire à l'éducation permanente et enfin à la formation des adultes. Ensuite, nos lectures ont pris la relève et ont renforcé ce choix. Deux auteurs nous ont, spécifiquement, intéressé quant à ce sujet : Véronique Leclerq et Hervé Adami. Cet auteur écrit dans un de ces livres: « *la formation d'adultes migrants n'est pas un petit champ clos pédagogique, mais un chantier ouvert sur lequel j'invite d'autres ouvriers au travail* » Adami (2009, p.122). En effet, nous avons toujours souhaité répondre à cette invitation. Notre participation à l'élaboration de plusieurs manuels pour la formation linguistique dans une langue étrangère est une autre expérience qui a influencé notre choix. Nous pensons aussi que le fait d'avoir travaillé durant plusieurs années avec ce public, analphabète ou faiblement scolarisé, aura pesé dans notre décision, et surtout la volonté de dépasser ce flou dont il est souvent question quand on évoque les apprentissages concernant les migrants adultes. En effet, en parlant de migrants adultes on pense souvent à un public homogène, mais la réalité est toute autre. La spécificité de chaque individu et de son profil linguistique ne rentre pas totalement dans les dispositifs mis en place : le français langue étrangère (FLE) ; le français langue maternelle (FLM) ; le français langue seconde (FLS) ; le français langue d'intégration (FLI) et français langue professionnelle (FLP). Par conséquent, le profil linguistique du migrant adulte reste difficile à cerner en raison du nombre de variables dont il faut tenir compte (francophone ou non, scolarité antérieure, temps passé dans le pays d'accueil…). Dans ce sens Gaëlle Donnard, (2009, p. 21) privilégie l'approche par le « *besoin* » de l'apprenant car selon l'auteure « *la classification en profil linguistique peut s'avérer d'autant plus compliquée que la situation d'une personne n'est pas figée dans le temps, et qu'elle peut passer d'une catégorie à une autre* ».

---

[1] Laot, F. Professeure des Universités, présidente de l'association *Gehfa (*Groupe d'étude - Histoire de la formation des adultes), http://www.gehfa.com/index.html, consulté le 20/11/13.

Dès le début, une idée nous a interpellée : la volonté d'engager une réflexion sur la pratique de l'écrit[2] chez le migrant adulte après une action d'alphabétisation. Cette idée nous est venue à travers notre travail, à la fois, dans le cadre associatif et dans un cadre plus formel, en quelque sorte, qui est le centre de formation. Dans les deux dispositifs, nous assurons l'apprentissage des savoirs de base à un public de migrants adultes. Nous intervenons également en tant que formateur dans un dispositif municipal, où nous assurons des cours de soir pour adultes, consacrés à l'apprentissage du français, là aussi, nous travaillons avec le même public. Notre connaissance de ce dernier ainsi que nos lectures nous ont permis de constater que les migrants adultes, analphabètes ou à faible niveau de scolarité, et vivant sur le sol français récemment ou depuis plusieurs années, axent presque la totalité de leurs interactions sur l'oralité, allant même jusqu'à développer des stratégies pour éviter les situations qui nécessitent l'utilisation de l'écrit. À travers la réalisation de ce mémoire, et pour dépasser les simples constatations, nous avons souhaité approfondir notre réflexion sur le sujet par la lecture de recherches scientifiques. Tout en restant humble, nous pensons que la compréhension du rapport du migrant adulte à l'écrit, à travers un travail scientifique, pourrait constituer une clef possible d'amélioration de la pratique professionnelle au profit de ce public.

2. Le migrant adulte et l'écrit

En effet, de nos jours, on ne peut imaginer la société sans l'écrit, tellement son utilisation s'est généralisée. Nous rencontrons l'écrit dans tout et partout. L'évolution de la société a modifié les besoins en compétences face à l'écrit et a rendu ce dernier plus complexe, l'activité professionnelle demande de plus en plus de compétences. Les nouvelles technologies augmentent la quantité et la complexité de l'information à traiter. Par conséquent, le migrant adulte analphabète ou peu scolarisé est confronté à deux difficultés majeures : il se trouve dans un pays qui lui est étranger et ne maitrise pas sa langue axée sur l'écrit. Dans ce nouvel environnement, l'écrit est primordial, à l'inverse généralement, de ce que le migrant adulte a vécu dans son pays d'origine. Dans les sociétés développées, l'écrit apparait sous différentes formes et dans tous les lieux (travail, administration, rue, commerce…) et savoir lire et écrire est considéré comme le minimum requis pour évoluer dans ce milieu. Hors, le migrant adulte ne l'a pas, ce qui représente pour lui un handicap de taille. Plusieurs témoignages de migrants vont dans ce sens : certains achètent des produits dont ils n'ont pas besoin parce qu'ils ne savent pas lire, d'autres ont du mal à utiliser les moyens de transport, incapables de lire les plans et les noms des stations. Certains migrants

2 Nous désignerons par « écrit » la réception de l'écrit (lecture : décodage et compréhension) et la production de l'écrit (expression écrite : encodage).

travaillant dans l'intérim, qui est caractérisé par des missions courtes et dans des lieux différents, reçoivent les adresses par SMS sur leurs portables. Ne sachant pas lire, ils doivent demander de l'aide pour le déchiffrage du message ainsi que pour la recherche de l'itinéraire afin de se rendre au travail. D'autres situations liées à l'écrit représentent un blocage pour le migrant comme l'usage, de plus en plus répandu, des automates et des panneaux d'affichage numérique dans différents lieux (gares, distributeurs de billets de banque, horodateurs …). Les nouvelles technologies augmentent encore plus les difficultés du migrant face à l'écrit. Le courrier administratif représente une grande insécurité pour le migrant. Évoquant l'aide dont le migrant analphabète ou peu scolarisé a toujours besoin, Barbara Augustin[3] (1989, article non paginé) écrit : « *Il doit faire toujours confiance aux autres jusqu'à devenir l'otage de ceux qui pourraient éventuellement l'abuser.* ».

Dans le domaine des apprentissages nous retrouvons ces difficultés, le migrant adulte analphabète ou peu scolarisé n'a pas les habitudes liées à l'utilisation de l'écrit ; la plus banale des actions : tenir le stylo, écrire sur une ligne devient un obstacle insurmontable. Cela a poussé certains à parler de « choc des papiers » (Noiriel, 2006, cité par Adami, 2009, p. 23). Ce passage, qui se réalise brusquement, déséquilibre le migrant qui est habitué à une société régie par l'oralité. Selon l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (2010, p. 6)[4] cette situation de non maîtrise de l'Ecrit crée chez l'individu concerné les sentiments :

- *d'injustice ;*
- *de peur ;*
- *de honte ;*
- *de sous estime de soi ;*
- *d'insécurité permanente.*

Cette idée, que le migrant adulte rencontre d'énormes difficultés face l'écrit et cherche à éviter les situations qui nécessitent son utilisation, a renforcé notre volonté de mener une réflexion sur sa pratique après une action d'alphabétisation, pour essayer de comprendre la position du migrant adulte face à l'écrit ; change-t-il sa façon de réagir ? Définit-il un nouveau rapport à l'Écrit ?

---

[3] Augustin, B. (1989). Avoir des parents analphabètes, ou l'enfance précaire et responsable. *Diversité Ville-École-Intégration*, 79, en ligne. http://www2.cndp.fr/revueVEI/79/MigFo79-4.htm, consulté le 09/01/2014

[4] ANLCI. (2010). *Guide pratique au repérage et à l'orientation du public jeune en situation d'illettrisme*. http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Donnees-internationales , consulté le 10/11/2013

3. L'alphabétisation dans deux cadres différents : associatif et privé

Nous ne pouvons évoquer l'apprentissage linguistique en faveur du migrant adulte sans parler du cadre associatif, à qui d'ailleurs nous associons un manque d'efficacité pour maintes raisons. Manque de moyens, des acteurs bénévoles avec beaucoup de bonne volonté mais sans aucune formation pour assurer un apprentissage correct, des apprenants réunis sans aucune prise en compte ni de leur niveau ni de leurs besoins, les résultats ne peuvent être qu'à la hauteur des moyens engagés. Par conséquent, la plupart des apprenants désertent les cours après quelques séances et les plus motivés continuent mais avec des objectifs revus à la baisse, très loin de leurs attentes. Le temps d'apprentissage est une autre contrainte qui ne favorise pas un transfert de compétences. Nous rencontrons souvent des exemples concrets ; des adultes qui ont fréquenté ces cours durant plusieurs années et qui n'arrivent pas à réaliser des tâches linguistiques élémentaires. Ils sont incapables de communiquer sur des sujets de la vie quotidienne. Quant à l'utilisation de l'écrit : c'est un réel handicap, qui est due à plusieurs facteurs liés aux méthodes d'enseignement et aux choix des enseignants d'axer leur travail sur l'oral. La lourdeur de la mobilisation de l'écrit lui-même y est pour quelque chose, sans oublier le temps alloué aux apprentissages qui reste dérisoire.

À l'inverse, l'action d'alphabétisation ou d'apprentissage des savoirs de base dans les centres de formations semble bénéficier de certains avantages : professionnalisme des acteurs ; des formateurs diplômés Master français langue étrangère ; un temps de formation plus conséquent même si tous les acteurs le jugent insuffisant. Les méthodes d'apprentissage utilisées sont plus adaptées et les moyens matériels plus intéressants que dans le cadre associatif. La motivation de l'apprenant, devenu dans ce cadre stagiaire de la formation professionnelle, est une autre variable influente. Le fait que les objectifs de la formation et les objectifs pédagogiques sont explicités est un autre atout, on parle alors d'action de formation bien définie dans le temps. On est loin de l'apprentissage associatif mouvant et difficile à cerner tant dans les objectifs que dans les pratiques. Le droit de regard des commanditaires des formations (organismes financeurs) est une autre variable à prendre en compte et qui peut agir sur la qualité de l'action de formation.

S'agissant de la même action : alphabétisation ou d'apprentissage des savoirs de base à des adultes, elle se traduit pourtant par une énorme différence entre les deux secteurs, associatif et privé, tant dans les objectifs que dans la démarche. Plusieurs lectures qui touchent de près ou de loin à l'alphabétisation du migrant adulte nous ont permis de remarquer une certaine redondance dans les écrits, on parle souvent de nombreuses difficultés et d'absence de preuve de l'efficacité des apprentissages dans le cadre associatif. Mais, lorsqu'on évoque l'apprentissage dans le centre de formation on l'aborde souvent du point de vue organisationnel ou commercial, mais sans interroger

le rôle des apprentissages, à quoi mènent-ils réellement, comme si leur efficacité était garantie. En quelque sorte, quand on garantit les moyens, le résultat ne peut être que satisfaisant. Dans ce sens, on enregistre un nombre croissant de méthodes d'apprentissage, de guides d'enseignant et de manuels pour apprenant qui intègrent énormément de savoirs et de pratiques. Cette situation nous a encouragé à mener une réflexion sur l'action d'alphabétisation dans l'organisme de formation en vue de dépasser la simple évaluation des connaissances et d'aller interroger le rapport de l'apprenant à l'écrit et ses représentations après sa formation. Le but de notre recherche n'est pas d'évaluer le travail des formateurs ni les connaissances linguistiques des apprenants, même si notre démarche semble proche. Sinon, on aurait pu consulter la réussite aux diplômes DILF/DELF[5] que les stagiaires en formation linguistique passent après leur formation, ou bien on aurait pu procéder à une évaluation qui nous renseigne sur les connaissances acquises lors de la formation. Nous avons choisi d'investir une autre piste, d'aller du côté de l'apprenant et de questionner sa pratique de l'écrit après la formation. Que parvient-il à mobiliser, ou à défaut, ce qu'il se sent capable de mobiliser dans sa pratique de l'écrit dans sa vie quotidienne (courrier, papiers, signalisation...).

4. Pourquoi l'écrit ?

Durant notre réflexion, nous allons nous intéresser à la relation entre l'apprentissage et la pratique de l'écrit ou à la littératie car nous supposons que d'une part, l'écrit pose plus de difficultés à notre public que la compréhension et la production de l'oral. D'autre part, nous supposons qu'à travers son interaction avec son environnement (relations au travail, dans l'espace public, avec l'administration, relations famille et amicale…), le migrant adulte pourrait avoir développé certaines compétences dans ce domaine avant même d'être en formation. En effet, l'enquête « Information et Vie quotidienne »[6] réalisée en 2004-2005 par INSEE[7] en collaboration avec ANLCI[8], qui avait pour objectif de mesurer les compétences de l'adulte face à l'écrit, à la compréhension de l'oral et au calcul, fait apparaître que 12% des personnes de 18 à 65 ans qui

[5] DELF : Diplôme d'études en langue française, DILF : Diplôme initial de langue française

[6] http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national/L-enquete-Information-et-Vie-Quotidienne, consulté le 24/03/2014

[7] INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

[8] ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

résident en France ont des difficultés face à l'écrit. Fabrice Murat[9], se fondant sur cette enquête, montre que parmi les personnes scolarisées en France, 9% sont dans une situation comparable à l'illettrisme. En ce qui concerne le public de migrants adultes qui nous intéresse, même si l'enquête parle de personnes scolarisées hors de France, elle montre que les deux tiers de ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle ont des difficultés face à l'écrit contre un tiers qui ont le français comme langue maternelle ou langue d'apprentissage de la lecture. Cette enquête fait apparaître aussi que la compréhension orale représente des difficultés moins importantes que celle éprouvées face à la compréhension et la production de l'écrit. D'ailleurs, la nouvelle enquête PIAAC[10], parue en 2013 et mesurant les compétences des adultes, réalisée par l'organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), confirme les résultats de l'enquête de l'INSEE citée auparavant. Elle montre que 22% des personnes âgées de 16 à 65 ans en France métropolitaine ont un niveau faible dans la maîtrise de l'écrit. L'enquête montre aussi que « *Les différences de compétence en littératie entre les individus nés en France et ceux nés à l'étranger sont plus marquées que dans la moyenne des pays participant à l'évaluation, et la progression des compétences avec la durée de résidence dans le pays est très limitée*».[11] Cette différence entre les individus nés en France et ceux qui sont nés à l'étranger et résidants sur le territoire français peut atteindre 37%. L'absence de la progression dans les compétences évoquée dans l'enquête, nous la rencontrons au quotidien à travers notre travail avec les migrants adultes. En effet, on remarque qu'après plusieurs années passées en France, ils continuent d'avoir un lourd handicap face à l'écrit.

5. Orientation de la recherche et relation avec le stage

En parallèle au travail de recherche, nous procédons, à travers un stage dans notre lieu de travail, à la conception d'un dispositif de formation dans le domaine de l'apprentissage des savoirs de base en tenant compte des contraintes imposées par les commanditaires. Nous assurons par la même occasion la coordination de l'action d'un groupe de formateurs dans la formation linguistique liée aux savoirs de base. L'objectif serait de mener une action réfléchie dans le domaine de l'ingénierie de formation en vue d'acquérir les outils et les compétences nécessaires pour les investir dans notre pratique professionnelle. Cette mission alimentera notre réflexion sur les

[9] Murat, F. (2005).Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale, Insee. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1044, consulté 20/01/2014

[10] OCDE, (2013). Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, éditions OCDE.

[11] Ibid

modalités d'apprentissage et la pratique de l'écrit dans notre mémoire. Un des axes de notre mission sera de traduire les objectifs de la formation, réclamés par les commanditaires, en objectifs pédagogiques. Il sera ensuite question d'établir des programmes pédagogiques et de choisir des contenus de formation. Ce qui représente une des utilisations possibles des retombées de la recherche dans notre pratique professionnelle.

II. Problématique et hypothèses

À partir de nos constats, de notre pratique professionnelle, d'entretiens avec des professionnels dans le champ de la formation et de lectures, nous avons procédé, dans un premier temps, à la définition des points suivants :

Thème: L'alphabétisation des migrants adultes

Sujet : Compréhension et production de l'écrit (littératie) après l'alphabétisation

Objet : Modalités d'alphabétisation et incidences sur les pratiques

Ce travail a permis de clarifier notre démarche et d'orienter les lectures qui ont suivi. En effet, nous venons de définir plusieurs points importants de notre travail de recherche. Nous allons investir le domaine de l'alphabétisation ou l'apprentissage des savoirs de base par les migrants adultes, ce qui implique que notre cadre recherche va être la didactique des langues étrangères. Nous allons questionner la psychologie des apprentissages pour comprendre les modalités d'alphabétisation, pour pouvoir saisir leurs incidences sur les pratiques ultérieures des migrants adultes. Notre questionnement de départ dans ce projet de recherche était le suivant : **À quelles conditions l'alphabétisation des migrants adultes modifie-t-elle ses pratiques face à l'Écrit ?**

Après plusieurs lectures d'auteurs plus ou moins proches de la question de recherche et la consultation de sites Internet d'organisations nationales (ANLCI) et internationales (conseil de l'Europe, OCDE, UNESCO), nous avons procédé à un entretien exploratoire semi-directif avec un migrant adulte qui vient de terminer sa formation. Cette partie nous a conduit à élaborer la problématique suivante : **L'apprentissage par les tâches et l'utilisation de documents authentiques dans l'alphabétisation des migrants adultes favorisent-ils la mise en pratique de l'écrit ?**

Nous voulons partir d'un apprentissage qui semble prendre en compte la spécificité du migrant adulte, et qui le considère d'emblée comme utilisateur de la langue, près à agir avec elle. Un apprentissage qui est censé faire sens pour lui. Nous avons associé à cela l'utilisation de documents

authentiques qui semblent renforcer l'apprentissage et nous voudrions aller sur le terrain explorer la réalité de cette question de recherche.

Cette problématique nous a conduit à émettre une première hypothèse qui stipule que l'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'autonomie face à l'écrit. Nous chercherons, à travers un travail de terrain, à confirmer ou infirmer que des stagiaires sont capables d'avoir une certaine autonomie face à l'écrit en relation avec les objectifs de la formation. En d'autres termes, ils seront capables de mobiliser les apprentissages réalisés dans des pratiques quotidiennes, ou du moins, ils se sentent capables de les mobiliser. D'un autre côté, pour des raisons liées à la complexité de l'apprentissage de la production écrite, qui demande parfois de mobiliser plusieurs compétences en même temps, nous supposons que la réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite).

Conclusion intermédiaire

Plusieurs facteurs ont contribué au choix de notre sujet de recherche : études, pratique professionnelle et lectures. Nous sommes parti de la question suivante : **À quelles conditions l'alphabétisation des migrants adultes modifie-t-elle ses pratiques face à l'Écrit ?** Nous avons tenté d'éclaircir le sujet auprès de plusieurs auteurs, ce nous a permis de définir la problématique suivante : **l'apprentissage par les tâches et l'utilisation de documents authentiques dans l'alphabétisation des migrants adultes favorisent-ils la mise en pratique de l'Écrit ?** Nous avons par la suite émis deux hypothèses : l'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'autonomie face à l'écrit ; nous supposons aussi que la réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite).

III. Cadre théorique

1. État des connaissances sur le sujet

1.1. Alphabétisation

1.1.1. Historique

L'alphabétisation remonte à la fin des années cinquante, assurée par des bénévoles, des associations et des mouvements syndicaux (Adami (2012, p. 4)) notamment la CGT[12]. Avec la loi sur la formation professionnelle en 1971[13], le développement de la formation linguistique des

[12] Confédération générale du travail

[13] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068411&dateTexte=20110411, consulté le 24/03/2014

migrants adultes va s'amorcer réellement. Évoquant cette période, Leclercq (2007, p. 16) montre le début de l'action de l'État dans ce domaine à travers la formation professionnelle : « *L'État fixe des orientations prioritaires pour l'utilisation des Fonds de la formation professionnelle et commence à définir des publics spécifiques dans les années 1971-1974 : immigrés, femmes, jeunes, handicapés* ». Une deuxième évolution a lieu en 1995, la professionnalisation des structures associatives qui assurent la formation des adultes, avec les changements qui accompagnent le passage de l'association au centre de formation. L'instauration du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) à partir des années 2000 pour les nouveaux migrants, leurs imposant l'apprentissage du français dès leur arrivée en France, a modifié la pratique de l'alphabétisation des migrants adultes même si le volume horaire alloué reste dérisoire selon certains (400 heures maximum). Deux autres éléments essentiels sont à prendre en compte : le Cadre européen commun de référence (CECR)[14] pour l'apprentissage des langues étrangères et les diplômes en langues DILF, DELF pour les non-natifs. À partir de 2005 la possession d'un diplôme FLE pour les formateurs devient une nécessité. Le Référentiel Français langue d'intégration (FLI) en 2011 est une autre évolution dans l'alphabétisation des migrants adultes qui met les bases d'une approche cadrée visant à stabiliser un secteur qui a souvent eu des contours flous.

1.1.2. De quoi parle-t-on ?

L'alphabétisation, faisant référence à l'alphabet, est souvent perçue comme l'apprentissage de la lecture et l'écriture, commençant bien entendu par la maîtrise de l'alphabet. D'ailleurs selon le dictionnaire Grand Robert c'est « *l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux éléments analphabètes d'une population (ou à des personnes ne connaissant pas un alphabet donné)* ». Avec l'évolution de la société, l'alphabétisation a connu plusieurs évolutions dans la définition et dans les pratiques. Considérant l'apprentissage de la lecture et l'écriture comme un moment et un aspect du processus d'alphabétisation, Adami (2009, p. 60) donne la définition suivante : « *l'alphabétisation est le processus dans lequel est engagé un individu ou une collectivité qui conduit à la connaissance, à l'appropriation et à la maîtrise de cet univers sémiotique aux dimensions historiques, sociales, économiques, culturelles et cognitives qu'est la littératie*.». L'alphabétisation est considérée comme un processus permettant non seulement la connaissance mais l'appropriation et la maîtrise de l'écrit dans ces différentes formes et sous ses multiples dimensions. C'est une *acculturation* pour reprendre le terme de Adami (2009, p. 37). De son côté, Leclercq (2007, p. 11)

[14] http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf, consulté le 24/03/2014

parle de formation de base, et la définit comme « *L'intervention éducative auprès d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés* », et lui trouve trois fonctions :

- *« une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation ;*
- *une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants et minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés…) ;*
- *une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou demandeurs d'emploi peu qualifié ».*

En effet, le monde professionnel a évolué, il nécessite de plus en plus de compétences dans la réalisation du travail. Ce monde professionnel n'est plus adapté pour des salariés analphabètes ou maîtrisant peu la langue. L'alphabétisation serait un processus qui conduit à la maîtrise de savoirs, de compétences permettant l'intégration de l'individu dans la société. Dans ce sens et à travers une étude pour l'UNESCO, Wagner (2000, p.5) parlant de la Conférence mondiale en 1990 sur l'éducation pour tous (WCEFA), réunie à Jomtien (Thaïlande), écrit :

> *« Jomtien a exercé une influence sur la question des définitions de l'objectif de l'alphabétisation en élargissant le débat à la question des besoins d'apprentissage ou de compétences de base qui ne sont pas considérées seulement comme le fait de savoir lire, écrire et compter, mais qui impliquent aussi d'autres connaissances, la résolution de problèmes et la préparation à la vie active. À elles toutes, les compétences de base sont considérées comme devant faciliter l'autonomisation et l'accès à un monde en voie de transformation rapide. Elles devraient favoriser un fonctionnement indépendant et permettre de faire face aux problèmes pratiques ou aux choix qui se posent à des parents, à des travailleurs ou à des citoyens ».*

Il est question de compétences de base que l'individu doit maîtriser et qui dépasse l'apprentissage de la lecture et l'écriture. On parle de besoins de l'apprenant, de la préparation de l'individu à évoluer dans la société. Les compétences acquises doivent garantir l'autonomie de l'individu dans son environnement. Cet objectif de l'alphabétisation ainsi défini se traduira au niveau du CECR par la préparation d'un acteur social.

Hamadache et Martin (1988, p. 29) cités par Adami (2009, p73-74) insistent sur le processus et la continuité après l'apprentissage des mécanismes de base : « *l'alphabétisation n'est pas monolithique et elle doit être considérée sous l'angle de la continuité, en tant que composante d'un processus d'éducation permanente qui débute avant l'alphabétisation proprement dite et se*

continue après que les mécanismes de base ont été acquis ». Selon cette approche, l'idée de mettre en place une action d'alphabétisation obéit à trois phases : une pré-alphabétisation, une alphabétisation et post-alphabétisation. La première phase correspond à la préparation du public analphabète qui est éloigné de la culture de l'écrit, un travail sur le sens de l'action, l'utilité, l'objectif visé et la motivation. Cette phase est très importante, elle va conditionner la réussite de la phase d'alphabétisation proprement dite et qui va consister à l'apprentissage des compétences de base en matière de langue. En effet, l'apprentissage de la lecture et l'écriture n'est pas un objectif hors contexte social, il représente la clef et le passeport pour l'intégration économique, culturelle et sociale de l'apprenant en lui permettant de devenir un acteur dans la société. Le concept de post-alphabétisation serait la consolidation et la mise en pratique des compétences acquises dans la phase d'alphabétisation. Selon Hamadache et Martin (1988, p. 52, cité par Adami (2009, p. 96) « *la post-alphabétisation se définit comme une des bases pour la concrétisation de l'éducation continue et comme l'ensemble des mesures et actions prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer ses compétences et d'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de la dépasser et de s'engager, par de nouvelles acquisitions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement* ». Pour pallier à la difficulté de mettre en place une phase de post-alphabétisation une fois la phase d'alphabétisation achevée et cela pour des raisons de coût et de temps, Adami (2009, p. 97) propose de considérer la post-alphabétisation comme une « *orientation didactique qu'une phase à la différence des deux autres* ». Le migrant est préparé durant sa formation à apprendre à apprendre, ce qui favorisera son autonomie et lui permettra une fois l'apprentissage programmé achevé de continuer à apprendre par ses propres moyens. Le migrant sera capable de mobiliser les acquis réalisés pour maîtriser de nouveaux apprentissages informels.

Considérée sous plusieurs appellations : alphabétisation, formation de base, formation linguistique des migrants adultes ou apprentissage des compétences de base, ce processus permet au migrant adulte non scolarisé ou faiblement dans sa langue maternelle de maîtriser la langue du pays d'accueil pour son intégration sociale, professionnelle et culturelle. Cette formation est considérée aujourd'hui comme un droit, un moyen d'intégration et de cohésion sociale et un enjeu économique. L'alphabétisation ce processus d'apprentissage est une réponse à l'analphabétisme représentant l'état d'une personne ou d'un groupe à un moment donné. Nous allons essayer dans ce qui suit de préciser les contours de l'analphabétisme et de l'analphabète en particulier.

1.1.3. Analphabétisme et analphabétisme fonctionnel

Plusieurs approches sont utilisées pour définir l'analphabétisme. L'analphabète est la personne qui ne sait ni lire ni écrire dans sa langue maternelle ou dans aucune autre langue. Concrètement cela ne concerne que des migrants car les français ont des difficultés d'illettrisme se traduisant par la non maîtrise des compétences de base après la scolarité obligatoire. Adami (2009, p. 26) définit l'analphabète comme celui qui est « *dans l'incapacité de déchiffrer le moindre message écrit hors contexte* ». Dans sa définition, l'ANLCI (2009, p. 3) précise l'origine de l'individu : « *Analphabétisme : on parle d'analphabétisme pour les personnes étrangères qui n'ont pas ou peu été scolarisées dans leur langue maternelle et n'ayant jamais appris un code écrit. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier apprentissage* ». Wagner (2000, p. 5)[15] définit par opposition l'alphabétisme comme étant la : *« capacité pour un individu de comprendre un texte imprimé et de communiquer par l'imprimé. La plupart des définitions contemporaines rendent compte de l'alphabétisme en termes relatifs plutôt qu'absolus. Elles reposent sur l'idée qu'il n'y a pas un niveau unique de compétence ou de connaissance qui permette de dire qu'une personne est « alphabète », mais qu'il existe bien plutôt des niveaux et des variétés multiples d'alphabétisme (par exemple, les connaissances arithmétiques de base ou l'alphabétisme technologique) »*. Wagner insiste sur le fait que l'alphabétisme n'est pas absolu et n'est pas le même selon les sociétés et leurs besoins, ce qui revient à définir l'analphabète selon le degré de développement de chaque société. Puisque les besoins en compétences des ces sociétés ne sont pas les mêmes cela implique un alphabétisme différent. L'UNESCO a défini l'alphabétisme fonctionnel en 1978 par : *«Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté »*.

L'analphabétisme fonctionnel caractérise des individus qui ont suivi une scolarisation mais qui seraient incapables de mobiliser les acquis dans des situations de la vie quotidienne. Les institutions internationales (OCDE, UNESCO) ont une approche globale, ils ne font pas la différence entre les publics natif et migrant. En France, le mot « illettrisme » est employé pour les natifs et « analphabétisme », pour les migrants. Des chiffres de l'INSEE cités par Adami (2008, p. 3) montrent que 40% des migrants adultes en France sont sans diplôme ou possèdent un certificat d'étude primaires, ce chiffre augmente à 60% si on compte le diplôme de (CAP/BEP). Si nous

[15] http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333f.pdf, consulté le 23/03/2014

ajoutons l'évolution des savoirs et des compétences requises dans des sociétés développées et régies par l'écrit à tous les niveaux en plus de l'évolution du numérique, on comprend rapidement que les compétences de ces migrants ne peuvent être suffisantes dans ce nouveau contexte. Les migrants adultes analphabètes ou peu scolarisés, n'ont pas ou ont très peu de compétences pour leurs permettre d'évoluer dans les sociétés développées et d'avoir une sécurité face à l'écrit, ce qui les place de facto comme personnes en grande difficulté face l'écrit.

1.1.4. Alphabétisation et littératie

Le concept de littératie ou littéracie du mot anglais *Literacy* est souvent confondu en France avec celui de l'alphabétisation quand il n'est pas en concurrence avec lui, même si plusieurs auteurs évoquent les différences entre les deux concepts. En effet, dès son introduction l'objectif était affiché, il s'agit de voir autrement l'alphabétisation ; la littératie « *Vise à élargir la problématique de l'alphabétisation en intégrant les différents facteurs historiques, politiques, socioculturels, psychologiques, éducationnels, qui influencent les processus d'acquisition de la lecture, les approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement* » (Pierre 1993) cité par Giselle Boisver (2003, P. 5)[16]. C'est le rapport de la personne à l'écrit dans toutes ses dimensions. Selon le même auteur, la confusion des deux termes d'alphabétisation et de littératie provient d'une ignorance de l'origine de l'écriture et de son évolution, elle écrit : *« Il a fallu plus de vingt ans pour que l'on reconnaisse le concept de littératie en français. Outre des arguments de terminologie et d'orthographe, les opposants faisaient généralement valoir la redondance avec le concept d'alphabétisation que l'usage avait établi comme la traduction de literacy» Pierre Régine (2003, p. 5).* Dans ce sens l'alphabétisation implique que l'apprentissage de la lecture passe nécessairement par l'apprentissage de l'alphabet en premier, ce qui est loin d'être vrai selon elle. Comparée à la littératie, le concept d'alphabétisation serait restrictif ce qui explique l'inefficacité des actions d'alphabétisation menées. S'agissant de littératie, Pierre (1994a, p.1) le définit sur deux niveaux : social lié à la culture, et individuel comme suit : « *le concept de littératie réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui* ». S'appuyant sur le constat du même auteur, Adami (2009, p. 60) montre que la littératie englobe l'alphabétisation car elle recouvre les deux aspects individuel et social. Il définit la littératie comme « *à la fois un état individuel et un processus d'appropriation/apprentissage de*

[16] http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/eveil_ecrit_et_litteracie_familiales.pdf, consulté le 05/04/2013

l'écrit ». Il montre que l'extensibilité de ce concept est à l'origine de la difficulté de son utilisation et choisit de continuer à utiliser le concept d'alphabétisation parce qu'il rend compte d'un processus que l'individu intègre. En dehors des différences entre les deux concepts, l'alphabétisation ou de la littératie, l'individu cherche par ce processus à avoir une certaine maîtrise de l'écrit pour pouvoir évoluer et être actif dans une société basée essentiellement sur le code écrit avec ses différentes formes et usages. D'un autre côté, pour montrer la difficulté de la mise en place d'un enseignement en faveur des migrants adultes peu ou pas scolarisés, Adami (2012, p. 13) écrit : « *L'enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie* ». Ceci explique en grande partie la rareté des recherches dédiées à ce champ. Nous allons évoquer la pertinence du CECR comme cadre de l'enseignement/apprentissage chez les migrants adultes.

1.2. Le migrant adulte

1.2.1. Quel migrant ?

Le terme migrant est utilisé par plusieurs chercheurs (Adami, Leclercq, Lazzarini, Bergere…), et désigne des personnes arrivés en France à l'âge de seize ans et plus, ils peuvent être en France depuis plusieurs années ou arrivés récemment. Généralement la raison de leur migration reste la recherche d'emploi pour améliorer leur condition matérielle. Ces migrants sont des ressortissants européens ou du continent africain, en majorité des anciennes colonies françaises, même si l'immigration aujourd'hui est très variée car liée à des problèmes de différents ordres : politiques, économiques… Sur son site internet[17], le Haut Conseil à l'Intégration définit l'immigré comme « *Personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable* ». Ce qui nous intéresse, aujourd'hui, c'est le rapport de ce migrant adulte à la langue et à son apprentissage.

1.2.2. Le migrant adulte et le profil linguistique

Dans le cadre de la formation linguistique des migrants adultes, nous pouvons faire plusieurs sortes de distinctions selon le profil linguistique, les plus pertinentes et pratiques sont de deux sortes : d'un côté les analphabètes et ceux qui sont faiblement scolarisés qu'ils soient francophones ou non et qui vont dépendre de l'alphabétisation. Et de l'autre, des migrants alphabétisés dans leur langue maternelle qui n'est pas le français et qui dépendront du Français Langue Étrangère. La figure suivante proposée par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme résume le repérage et

[17] Site du haut conseil à l'immigration, http://www.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html, consulté le 05/04/2013

l'orientation du public jeune en situation d'illettrisme, et qui reste valable pour le public adulte, néanmoins, il faut préciser que sur le terrain, pour des raisons de contraintes matérielles et pédagogiques, les différents publics continuent de se côtoyer dans des actions de formation.

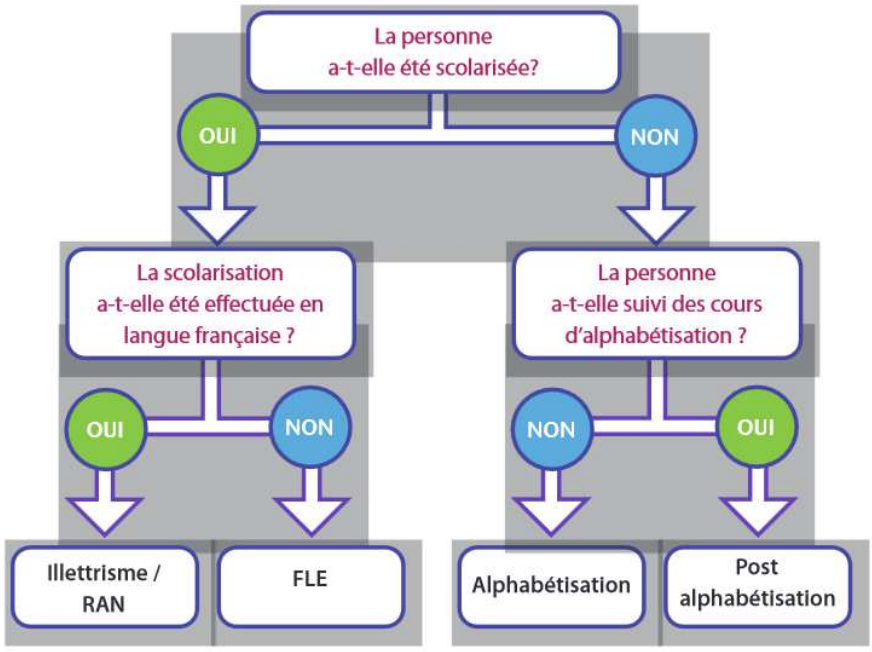


Schéma n°1 : Guide pratique au repérage et à l'orientation du public jeune en situation d'illettrisme, ANLCI, (2010, p.4).

Donald, (2009, p. 21) a critiqué la classification en profil linguistique se fondant seulement sur le pays d'origine et sur la scolarité antérieure car elle ne prend pas en compte « *le besoin à l'origine de l'apprentissage* ». En effet, classés dans le même public, des individus pourraient ne pas avoir les mêmes besoins selon l'âge, la motivation, la date d'arrivée en France, l'activité professionnelle et bien d'autres variables. S'agissant de migrants adultes Bernard Gillardin (2009, p. 9) évoque des profils d'apprentissage, qui semble tenir compte de plusieurs variables, et surtout des besoins des publics. Selon lui, connaître l'apprenant permet d'adapter les enseignements et d'être plus efficace et d'atteindre les objectifs de la formation, en proposant à l'apprenant les contenus dont il a réellement besoin, et avec la méthode la plus appropriée. Cela peut prévenir les résistances à l'apprentissage voire l'abandon de la formation et même augmenter la motivation des apprenants. Gillardin (2008, p. 12) définit les avantages des profils d'apprentissages sur le migrant adulte, qui permettent : « *de rendre compte des voies, des cheminements, des outils, des stratégies qui lui sont les plus familiers et donc de les lui offrir lors d'une situation de formation* », ce qui permet selon lui un meilleur apprentissage. Gillardin regroupe les variables du profil d'apprentissage dans quatre ensembles :

- *les orientations symboliques ;*
- *les déterminants culturels ;*
- *les modes d'inférences mentales ;*
- *la mémoire*

Il attire l'attention sur le fait que ce profil d'apprentissage n'est pas figé et qu'il est susceptible de varier selon la progression des apprentissages. Il propose au formateur un certain nombre de questionnaires en ligne[18] à réaliser avec le migrant adulte sous forme d'entretiens et de prise de notes qui peuvent se faire sur quelques semaines pour permettre de cerner le profil d'apprentissage de chaque apprenant. Sur un plan théorique l'idée semble intéressante, mais la difficulté de la tâche sur le terrain est accrue du fait du nombre important d'apprenants.

1.3. L'apprentissage

L'*Apprendre ! Un véritable défi...*, sont les termes de André Giordan, dans un document en ligne,[19]pour qualifier la complexité et la difficulté de l'acte d'apprendre en général. Comment se fait l'apprentissage chez le migrant adulte qui est déjà engagé dans la vie sociale et professionnelle ? Adami (2012, p. 21) évoque les similitudes et les différences entre l'acquisition et l'apprentissage. Il se réfère au dictionnaire Cuq (2003, p. 12 et 22) qui donne les définitions suivantes :

- l'acquisition : « *Le processus de traitement de l'information et de la mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelé aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé à un milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part la démarche consciente et volontaire (apprentissage)* ».
- L'apprentissage : *« La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* ».

Adami situe les migrants adultes en formation linguistique dans les zones de flou de ces deux définitions. En effet, ils sont en acquisition quand ils sont en milieu naturel, et en apprentissage

---

[18] http://www.editions-retz.com/Apprentissage_du_francais_oral_et_ecrit-9782725661087.html, consulté le 05/01/2014

[19] http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/vertdefi.html, consulté le 12/02/2014

lorsqu'ils intègrent la formation, avec des difficultés pour délimiter des contours fixes entre ce qui est acquis et ce qui est appris.

Dans un autre ouvrage, Adami (2009, p. 38) met l'accent sur le besoin du migrant adulte de communiquer et d'agir, il résume le processus d'apprentissage ainsi : « *L'objectif des migrants, confrontés à des situations sociolangagières complexes, aux enjeux sociaux et pratiques très importants, est simple : comprendre et se faire comprendre. Face à cet impératif pragmatique, les autres aspects sont secondaires, comme le respect des normes linguistiques notamment* ». De son côté, Lieury (1997, p. 94) explique comment se réalise l'apprentissage : « *De nombreuses recherches ont montré que tout apprentissage, même apprendre par cœur, consiste à faire des groupes d'informations solides (relier des livres) pour qu'ils prennent moins de place en mémoire à court terme. Ce processus de groupement d'informations est appelé l'organisation* ». Il montre que la mémoire utilise trois principaux modes d'organisation : d'abord, la catégorisation qui consiste à fractionner l'information en sous-ensembles ; la deuxième méthode consiste dans l'utilisation du langage, en associant l'information à une phrase ce qui lui donne du sens ; la troisième s'appuyant sur l'image mentale de l'information à apprendre, crée par l'imagination de l'apprenant. Lieury (1997, p. 131), dans ses recherches sur la mémoire, ajoute qu'il existe de nombreuses bonnes méthodes pour apprendre : « *À travers différentes questions, différentes méthodes ont été présentées, par exemple l'autorépétition augmente de quarante pour cent l'efficacité de la mémorisation, l'imagerie facilite la mémorisation s'il s'agit d'images familières, un environnement silencieux facilite l'apprentissage, etc. Mais les deux méthodes les plus générales me semblent être l'organisation et ce que j'ai appelé l'apprentissage multi-épisodique* ». L'apprentissage multi-épisodique qui consiste à présenter le concept à apprendre sous différentes formes et dans de nombreuses occasions pour permettre à l'apprenant de le fixer dans sa mémoire, et d'augmenter, par conséquent, les chances d'apprentissage.

D'un autre côté et depuis fort longtemps, l'apprentissage est traduit par le fait de changer les conceptions des apprenants pour leur permettre une nouvelle vision et un nouveau rapport à leur environnement et au monde. Pour dépasser les limites des modèles d'apprentissages classiques (transmissif, behavioriste, constructiviste) André Giordan (2007, p. 267) propose le modèle allostérique axé sur les conceptions qu'il définit ainsi : *« Les conceptions sont donc les seuls moyens d'investigation à disposition chez des apprenants. C'est le seul outil que leur cerveau est capable de produire pour interpréter le monde qui les entoure. Pour l'apprenant, les conceptions jouent tout à la fois un rôle d'étonnement, d'intégration et d'explicitation. Dans le même temps ils sont ses « prisons intellectuelles ». Elles présentent une formidable résistance à toute nouvelle donnée qui va à l'encontre du système d'explications déjà établi.* ».

Ces conceptions peuvent être définies comme le système de raisonnement permettant d'expliquer toute idée ou phénomène. Sachant que tout nouvel apprentissage se fait sur la base d'un précédent, de représentations précédentes que l'apprenant doit modifier pour mettre en place de nouvelles conceptions. André Giordan (2007, p. 268) modélise les composants de la conception, qui sont en interaction, par la formule suivante : Conception = f(PCORS), où P = problème ; C = cadre de référence ; O = opérations mentales ; R = réseau sémantique ; S = signifiants. Il ajoute que : « *S'il est nécessaire de les différencier théoriquement pour les préciser à des fins épistémologiques, dans la réalité du fonctionnement cognitif, ces différents éléments se recoupent, ou du moins interagissent les uns sur les autres, et se donnent sens mutuellement, comme l'illustre le schéma ci-après* » André Giodan (2007, p. 268).

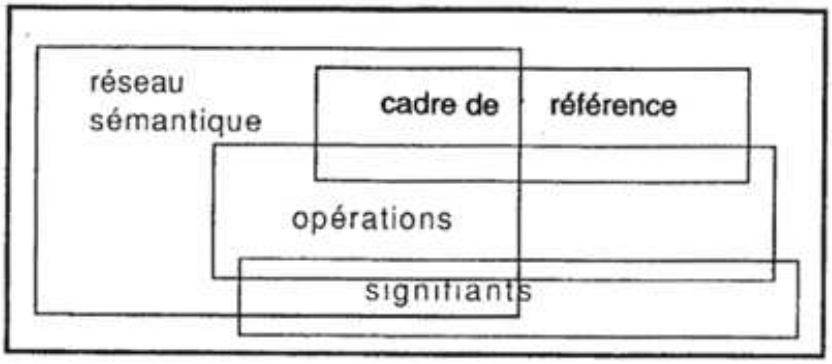


Schéma n° 2 : Composants d'une conception selon André Giodan (2007, p. 268)

La prise en compte des conceptions des apprenants n'est pas nouvelle. En effet, ce discours remonte à une époque lointaine, le philosophe grec Platon pensait déjà que la pédagogie commence nécessairement par ce point et la définit comme en un certain art du vide qui consiste à débarrasser l'apprenant des conceptions obsolètes pour mettre en place d'autres adéquates. Aujourd'hui encore, prendre en compte les conceptions des apprenants se révèle être d'une extrême importance dans la mise en place des nouveaux apprentissages. Elle permet à l'enseignant d'adapter son approche et de prévoir une réponse adéquate aux résistances qui peuvent apparaître à travers certaines conceptions des apprenants. Néanmoins, une sorte d'interaction ou de transition s'opère avant que l'apprenant ne se débarrasse des conceptions antérieures en vue d'acquérir de nouvelles. André Giordan (2007, p. 268) insiste sur la médiation dans les apprentissages : « *La médiation souhaitable ne peut "faire qu'avec" les conceptions de l'apprenant, en lui permettant leur expression, puis leur évolution* ». Il montre que, lors de son apprentissage, l'apprenant mobilise une série d'opérations mentales en vue de changer ses conceptions et donc d'apprendre. Comme le désigne la figure suivante, l'existence

d'un réseau qui permet à l'individu de saisir et d'analyser les phénomènes, et constitue *un véritable filtre*, pour reprendre les termes de Giordan.

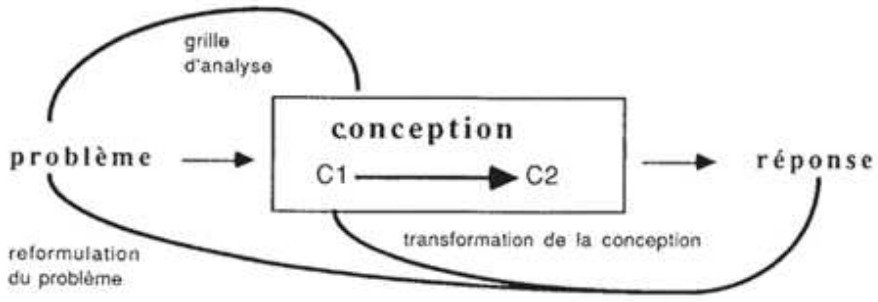


Schéma 3 : Mobilisation des conceptions dans un apprentissage conceptuel selon André Giordan (2007, p. 269).

Ce processus, permettant de changer de conception, n'est jamais simple ou facile. Ce qui amène Giordan (2007, p. 271) à parler *d'un environnement allostérique* qui facilite la transformation : « *Ce processus ne peut donc pas être le produit du simple hasard, ni le résultat de mécanismes de transmission directe ou d'association. Il doit être largement favorisé par ce que nous appelons un environnement allostérique, mis à disposition de l'apprenant par l'enseignant et, d'une manière plus générale, par tout le contexte éducatif et culturel* ». Parmi ses caractéristiques, cet environnement doit être motivant pour l'apprenant, permettant l'accès à un certain formalisme, favorisant la mobilisation du savoir acquis et de faire un travail de « *savoir sur le savoir* ». La figure suivante résume les paramètres d'un environnement allostérique pour un apprentissage réussi :

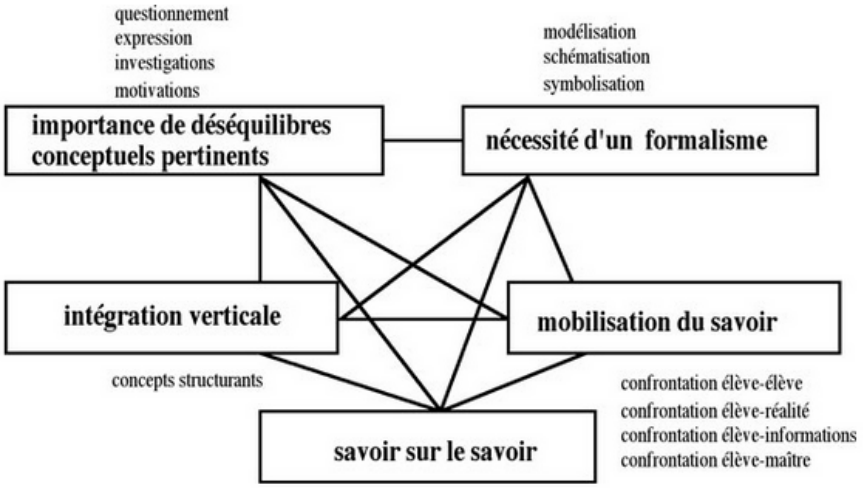


Schéma n° 4 : Paramètres d'un environnement allostérique pour un apprentissage réussi selon André Giordan (2007, p. 273).

Ayant conscience de la difficulté de se débarrasser de certaines conceptions à la base de résistances chez ses apprenants, le formateur peut procéder en les explicitant dans un premier temps pour les dépasser ensuite à travers l'interaction avec les membres du groupe. Mais on remarque parfois, même après ce travail, la persistance de certaines conceptions très enracinée chez l'apprenant, où parfois il adopte une partie de la nouvelle conception et garde une partie de l'ancienne, où parfois au premier obstacle, revient vers l'ancienne. Ceci montre la complexité de l'action d'apprentissage et les nombreuses variables en jeux. Dans ce sens, Britt-Mari Barth (2OO7, p. 275) définit le rôle de l'enseignant comme : « *être le médiateur entre l'apprenant et le savoir en situant l'apprentissage dans ses dimensions à la fois cognitives, affectives et sociales* ». Il ajoute : « *Mais c'est l'interaction elle-même - ce lieu d'échange et de dialogue, de doute et d'argumentation et, d'étonnement et de rapprochement – qui fait évoluer notre compréhension et, en même temps, notre relation au savoir. C'est la richesse de ce processus d'échange - induite par la procédure pédagogique- qui détermine la qualité du concept appris. Le défi pédagogique se situe là* ». Nous venons d'évoquer l'apprentissage en général et son environnement, nous allons nous intéresser à l'apprentissage par résolution de tâches.

1.3.1. Le CECR et l'apprentissage de l'écrit

Il est important de préciser la position du CECR dans la recherche didactique, Érard et al. (2011, p. 4) se fondant sur les travaux de J. Richer (2009) distinguent trois groupes : ceux qui le considèrent la perspective actionnelle comme prolongement de l'approche communicative, d'autres du même avis mais avec des *contradictions* et des *ambiguïtés* et le troisième comme une rupture avec l'approche communicative. Érard et al. (2011, p. 4) le résument ainsi : « *Dans cette perspective, il convient de se demander si le CECR introduit ou non une rupture dans l'évolution de la didactique des langues. Comme le montre J.J. Richer (2009), cette question fait actuellement débat entre deux lectures possibles du Cadre : l'une qui le situe dans la continuité d'une approche communicationnelle (Baecco 2007, Bérard 2009, Rosen 2009, Rosen et Reinhardt 2010) – non sans contradictions ni ambiguïtés (Coste 2009, Bourguignon 2010, Rosen 2009, Rosen et Reinhardt 2010) – et une autre qui considère au contraire que la perspective actionnelle du Cadre se situe en rupture avec une approche communicationnelle (Richer 2009, Peris 2009, Puren 2009, Perrichon 2008)* ». Le CECR définit l'objectif de l'apprentissage et l'enseignement des langues en général ainsi : « *L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir* » (CECR, p. 103). Dans une société fondée essentiellement sur l'écrit, la question de la

maîtrise de ce dernier est vitale. Pour réussir le pari de devenir acteur social, l'apprenant doit être capable de maîtriser des compétences langagières et non langagières. Le CECR établit des descripteurs permettant d'expliciter ces compétences selon six niveaux du A1 au C2. Essayons de dresser les similitudes et les contrastes entre l'approche communicative et ce que nous propose le CECR, à travers la perspective actionnelle.

1.3.2. Approche communicative et perspective actionnelle

Puren (2013, p.32)[20] définit, dans le tableau suivant, l'évolution historique des configurations didactiques des méthodes traditionnelles à la perspective actionnelle :

24. ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

	Situations sociales de référence / Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	langagière	**culturelle**			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les *valeurs universelles* qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : **compétence transculturelle**	*lire*	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la L2 à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser et extraire les *connaissances* sur la culture des autres, principalement à partir de documents authentiques : **compétence métaculturelle**	*parler sur*	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement en L2 des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les *représentations* croisées dans l'interaction avec les autres : **compétence interculturelle**	*parler avec* *agir sur*	–simulations et jeux de rôles –actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à gérer en L2 la cohabitation permanente avec des étrangers ou des compatriotes de langues différentes (compétence plurilingue)	capacité à comprendre les *comportements* des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : **compétence pluriculturelle**	*vivre avec*	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en L2 avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue (dont d'autres personnes de sa L1)	capacité à élaborer avec les autres des *conceptions* communes de l'action : **compétence co-culturelle**	*agir avec*	« coactions » : actions collectives à dimension collective (type « projets pédagogiques »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » » dans le *CECRL* (2000-?)

Tableau n° 1 : Évolution historique des configurations didactiques, Puren (2013, p.32)

La philosophie de la perspective actionnelle diffère de l'approche communicative d'abord dans l'objectif, qui tend à former un acteur social qui agit avec l'autre et ne se contente pas seulement de communiquer avec lui comme c'est le cas dans l'approche communicative. Ensuite les tâches scolaires ou d'apprentissage sont différentes : d'un travail sur la langue à travers *les jeux de rôles, simulations et actes de parole* dans l'approche communicative à l'action avec la langue dans *une dimension collective*. Le milieu avec lequel l'apprenant est censé interagir est différent selon les

[20] http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/, consulté le 06/02/14

deux configurations didactiques. Puren (2014, p.3)[21] définit la perspective actionnelle comme : « *Type d'agir d'usage de référence, type d'agir d'apprentissage de référence, et relation entre agir d'apprentissage et agir d'usage* ». En effet l'apprentissage dans la perspective actionnelle vise des compétences langagières et générales au lieu d'être cristallisé sur la communication. Rosen (2009, p. 8) montre bien les différences entre les finalités : « *On ne se contente ainsi plus de former « un étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues, l'on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue* ». Les trois figures suivantes tirées des travaux de Robert et Rosen (2009, p. 15-16) par Bagnoli et al.[22] résument les similitudes et les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle.

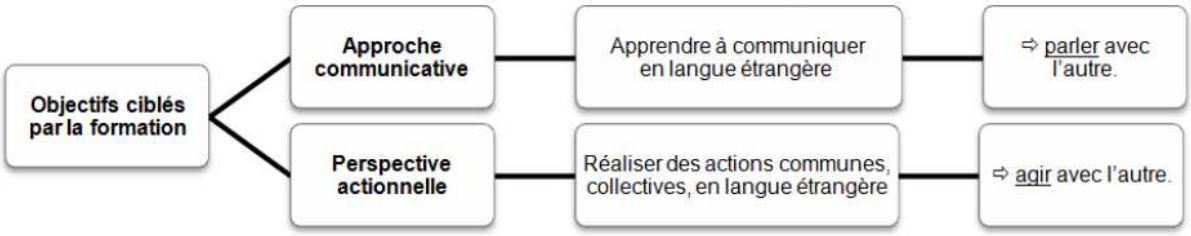


Schéma n° 5 : Les similitudes et les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle selon Robert et Rosen (2009) cité par Bagnoli et al, p.8.

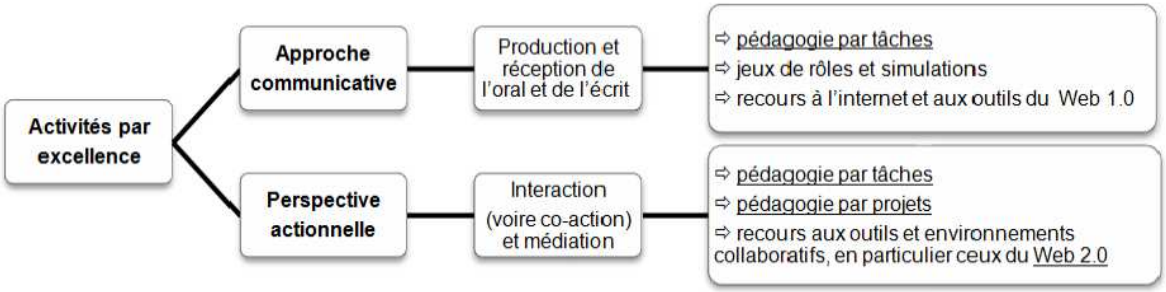


Schéma n° 6 : Les similitudes et les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle selon Robert et Rosen (2009) cité par Bagnoli et al, p.8.

---

[21] http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/, consulté le 06/02/2014

[22] Bagnoli & al. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, 3FLA Tercer Foro de lenguas ANP

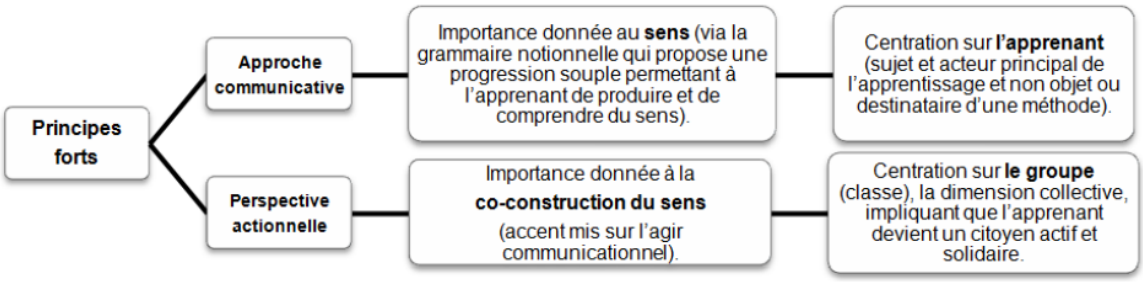


Schéma n° 7 : Les similitudes et les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle selon Robert et Rosen (2009) cité par Bagnoli et al, p.8.

La perspective actionnelle diffère de l'approche communicative essentiellement dans le rôle joué par l'apprenant et l'utilisateur de la langue, ils sont tous les deux considérés comme acteurs sociaux. Elle favorise l'interaction préparant l'apprenant à évoluer dans son environnement. L'action est le mot central de la perspective actionnelle, dans ce sens apprendre à agir c'est être acteur et être efficace. Apprendre par l'action, et aussi, être acteur lors de son apprentissage permet d'apprendre mieux et de ne pas oublier. Dans ce sens, Lieury (1997, p. 33) écrit : « *Il est vrai que, pour l'essentiel, les apprentissages sensori-moteurs, comme faire faire du vélo, nager, conduire, ne s'oublient jamais car ils dépendent d'un système de mémoire différent de celui qui s'occupe des connaissances, mots ou images* ».

À travers la recherche scientifique, la perspective actionnelle développée par le CECR semble permettre à l'apprenant d'évoluer dans son environnement. Le fait que l'action soit le mot central de la perspective actionnelle, semble lui donner une certaine légitimité dans l'apprentissage, ce qui se traduit par apprendre dans et par l'action.

2. Définition des concepts

2.1. L'apprentissage par les tâches

L'objectif affiché du CECR est de permettre à l'apprenant de devenir acteur social, et de le préparer à devenir un « *médiateur linguistique et culturel capable de jouer son rôle le citoyen européen* » Rosen (2009, p. 8). Dans ce sens, la nouveauté introduite par la perspective actionnelle dépasse l'objectif visé par l'approche communicative de permettre la communication et l'interaction avec l'autre. Reinhart (2009, p. 45) parle d'un :

> « *travail important sur les dimensions socio-linguistique, et pragmatique de la compétence, et plus seulement un travail sur la langue elle-même et pour elle-même : autrement dit, c'est un*

enseignement/apprentissage complet, prenant en charge l'ensemble de la compétence à communiquer langagièrement qui est attendue ».

La perspective actionnelle est fondée sur la réalisation des tâches qui permettent l'intégration de l'apprenant dans la société où il évolue. Le but recherché par l'apprentissage par les tâches s'inscrit dans une logique d'apprenant et utilisateur actif de la langue, d'où apprendre pour agir et non seulement pour communiquer. Cette action doit être guidée par un objectif et doit aboutir à un résultat. Selon Daniel Coste (2009, p. 15), la notion d'action est liée à une double option :

- *« poser l'apprenant aussi bien que l'utilisateur des langues comme un acteur social œuvrant dans différents domaines*
- *considérer l'apprentissage et la communication comme des actions de cet acteur social ».*

Dans le même sens, Évelyne Bérard (2009, p. 44) montre que « *Les démarches qui vont dans le sens de la réalisation de tâches comme principe d'une méthodologie ouvrent également une perspective dans la relation entre réalité, utilisation de la langue et apprentissage dans la classe. Un dispositif d'apprentissage peut tout à fait inclure des tâches qui simulent des situations réelles, qui préparent la réalisation de tâches réelles : par exemple apprendre à comprendre un journal télévisé dans la classe facilite le développement et le réinvestissement de stratégies à l'extérieur de la classe* ».

Reinhardt (2009, p.48) évoque deux concepts concurrents dans l'apprentissage des langues, la pédagogie par projet et l'enseignement/apprentissage par les tâches (*task-based learning*). Selon lui « *Le cœur du task-based learning est que l'apprenant soit confronté activement à la résolution d'un problème dans la langue-cible (lors d'achat à effectuer, d'une visite médicale ou de démêlés avec l'administration, etc.*) » Reinhardt (2009, p. 48). Il montre aussi que l'apprentissage par les tâches se déroule en trois phases :

1- présentation du thème et de la tâche et préparation

2- réalisation

3- retour sur la langue

Dans cette approche, l'enseignant prépare les apprenants à la réalisation de la tâche en mettant à leurs dispositions les contenus linguistiques nécessaires, des exemples qui peuvent les aider. Ensuite, les apprenants réalisent la tâche et enfin l'enseignant revient sur le travail réalisé pour évoquer les difficultés rencontrées et proposer une remédiation. Cette démarche a pour but de renforcer la motivation des apprenants et de répondre à leurs besoins réels.

À travers son analyse psychologique de l'activité en situation de travail, Leplat (1997, p.5) met l'accent d'un côté sur l'association entre l'activité et la tâche « tâche-activité », et de l'autre

sur le couplage entre tâche et agent (cf. annexe 2). Cette analyse montre aussi deux sortes d'objectifs recherchés simultanément par la tâche et par l'agent, ce qui aboutit à une interaction qui produit des conséquences sur les deux parties. Si l'on applique cette analyse à la situation d'apprentissage, le formateur, par son choix de la tâche, chercherait à permettre un gain de compétences pour l'apprenant, et ce dernier peut chercher d'autres buts comme un gain d'autonomie, une ascension sociale ou professionnelle ou autre. Si l'analyse de l'activité est centrée sur la tâche, Leplat met en lumière les notions de tâche prescrite et tâche réalisée ou effective et montre qu'il peut y avoir une certaine altération entre les deux. Cette altération provient des différents stades menant à la réalisation effective par l'exécutant comme le montre la figure précédente. La tâche prescrite renferme une certaine partie implicite qui elle-même tient compte des caractéristiques de celui qui va l'exécuter. En effet, l'agent redéfinit la tâche prescrite selon plusieurs critères dont : sa compétence, sa motivation, le contexte… Cette redéfinition apparait comme « *compromis entre deux finalités* ». Le schéma suivant résume le processus subi par la tâche de la prescription à la réalisation :

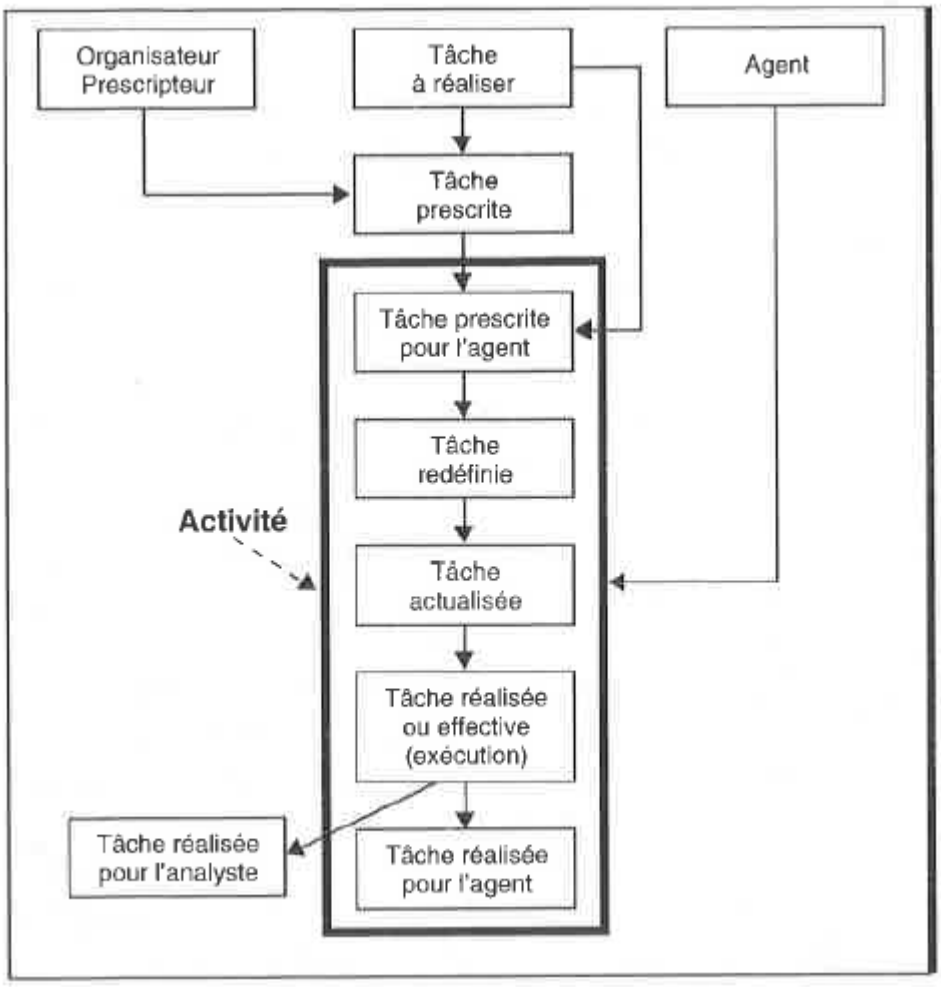


Schéma n° 9 : L'analyse de l'activité centrée sur la tâche, Leplat (1997, p. 17).

Dans ce qui suit, nous essayerons de définir les contours de la tâche dans un cadre didactique.

2.1.1. Définition de la tâche

Le CECR donne une large définition de la tâche : « *est définit comme tâche toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'en s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte dans une langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.*(CECR, p.16). La notion de tâche renvoie nécessairement à une action, elle se fixe un objectif, répond à un besoin et sa réalisation aboutit à un résultat concret. Le fait que la tâche soit liée à l'action est un élément essentiel qui est au fondement même de l'approche actionnelle et sa raison d'être. Puren (2014, p. 3) considère la tâche comme unité de sens dans l'apprentissage, dans un document consultable en ligne[23], il la définit comme : « *unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat, produit ou action* ». À travers ces deux définitions nous remarquons que les tâches peuvent être langagières ou non langagières ou les deux à la fois. Évelyne Bérard (2009, p. 39) met l'accent sur deux point liés à la tâche ; l'utilisation des textes comme support et l'authenticité des interactions. Dans ce sens, elle cite Mangenot et Louveau[24], qui, évoquant la tâche, écrivent : « *Activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général). La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants* ». Bérard ajoute que le résultat de la tâche peut être langagier ou non : « *De la même manière, le résultat d'une tâche peut être langagier ou non, ainsi, acheter un billet de train suppose de passer par un certain nombre d'activités langagières, mais le résultat quant à lui ne sera pas de l'ordre du langagier* ». Essayons à présent de clarifier les types de tâches.

---

[23] http://christianpuren.com, consulté le 16/02/2014

[24] Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). Internet et classe de langue. Paris : CLE international.

2.1.2. Types de tâches

Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage, Rosen (2009, p.7) donne aux tâches les caractéristiques suivantes : mises en œuvre par l'enseignant en fonction de ses objectifs, elles sont réalisées individuellement ou collectivement, et leurs réalisations aboutit à une évaluation sur la réussite et sur la forme (réalisation linguistique). Selon le CECR Les tâches se présentent sous trois types :

a/ - les tâches de pré-communication pédagogiques, où il y a manipulation décontextualisée de la langue à travers des exercices choisis dans un objectif précis.

b/- les tâches « *pédagogiques communicatives* » dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « *faire-semblant accepté volontairement* » en utilisant la langue visée par l'apprentissage. Springer (2009, p. 30) s'appuyant sur (Ellis, 2003) nous propose une explicitation de la définition de la tâche pédagogique communicative :

- « *est orientée vers un but*
- *impose stratégie et planification*
- *a une pertinence, un sens*
- *implique de ce fait l'apprenant*
- *offre toute liberté pour la mise en œuvre des ressources disponible*
- *définit clairement un résultat communicatif identifiable*
- *est réaliste et faisable* »

c/- les tâches « *proches de la vie réelle* », qui concernent les besoins des apprenant dans leur vie sociale et professionnelle (remplir un formulaire, faire une demande,…). Une autre manière de présenter les types de tâches, Willis (1996) cité par Évelyne Bérard (2009, p. 41) évoque une classification partant « *du point de vue de l'apprenant* » se fondant sur six éléments :

« 1. *Lister*

2. Ordonner et classer

3. Comparer

4. Résoudre un problème

5. Partager une expérience personnelle

6. Participer à des tâches créatives ».

Cette classification rend compte des opérations réalisées par l'apprenant dans une classe de langue. Ces activités peuvent représenter en partie les constituants de la tâche. Bérard (2009, p. 41- 42) propose de compléter ces éléments par d'autres composants. En effet, partant du contenu du CECR, elle propose une grille à l'intention de l'enseignant, lui permettant de prendre en compte toutes les composantes de la tâche. Cette grille met en valeur les types de tâches, les objectifs recherchés et

les activités. Elle représente selon l'auteur une aide pour la conception des tâches en fonction « *des domaines visés et des objectifs fixés* » comme le montre le tableau en annexe (cf. annexe 3). L'avantage que présente ce tableau c'est qu'il montre la complexité de la tâche ainsi que les différentes activités abordées par domaine. On retrouve aussi les objectifs recherchés dans chacune des tâches. Ces dernières sont présentées en : tâches de base, tâches de conceptualisation, tâches de modification et tâches discursives. Évidemment, pour garantir l'efficacité de l'apprentissage, il est important d'aborder toutes les composantes de la tâche et de faire travailler l'apprenant sur les différentes activités. Ce travail permettra le développement des compétences nécessaires et garantira aussi l'adéquation entre l'apprentissage dans les classes de langue et la réalité rencontrée dans la vie quotidienne. À travers ce qui vient d'être évoqué, certaine tâches peuvent être plus ou moins complexes.

2.1.3. Complexité de la tâche

À partir du CECR, Springer (2009, p. 29) affirme qu'il y a une différence entre un exercice et une tâche. Le premier permet un « travail sur la langue », mettant en place des automatismes chez les apprenants, alors que la tâche est pensée autrement, comme « *manière d'envisager l'action de l'élève-acteur social* ». Cette différenciation provient selon lui, d'un côté, de la motivation de l'apprenant dans la réalisation de la tâche qui répond à un besoin intrinsèque ou suscité par la situation d'apprentissage, et de l'autre de « *pouvoir se représenter le résultat final de ce qui est attendu* ». Dans sa réalisation, la tâche peut demander la mobilisation de compétences linguistiques et des compétences générales d'où sa complexité. Lors de l'apprentissage, cette complexité doit être prise en compte par l'enseignant. Une progression dans la complexité de la tâche garantit l'avancement dans les apprentissages et évite le risque de blocage lié à la surcharge cognitive. En effet, faire la même chose finit par démotiver et s'attaquer à ce qui est trop compliqué finit par décourager et pousser à l'abandon. Bérard (2009, p. 41) évoque les différentes compétences mobilisées lors de la réalisation d'une tâche, « *compétences générales qui renvoient à la connaissance du monde, à l'expérience de l'individu, à ses capacités cognitives ; des compétences à comprendre des textes ; des compétences à communiquer langagièrement avec ses composantes : linguistique, socio-linguistique, pragmatique et différentes stratégies* ». Certaines tâches peuvent mobiliser plusieurs sortes de compétences et différentes stratégies pour leur réalisation, ce qui pousse à être vigilant dans le choix des tâches. Au regard de cette complexité, comment évoquer l'évaluation par les tâches ?

2.1.4. Évaluer par les tâches

Partant du fait que la tâche peut être langagière, non langagière ou les deux à la fois, sa réalisation mobilise des compétences linguistiques et non linguistiques, ce qui alimente la critique de l'évaluation par les tâches. En effet, certains se demandent : dans cette approche on évalue ce qui est langagier ou ce qui est général ? Au niveau de l'apprenant dans une classe de langue, la barrière entre ce qui résulte d'un apprentissage en classe et ce qui était déjà là reste difficile. Ce dernier peut aussi être amené à utiliser certaines stratégies pour masquer l'absence des compétences linguistiques par les compétences générales. Néanmoins, l'évaluation par les tâches a de nombreux avantages. Dans ce sens Veltchef (2009, p. 141) insiste sur l'intégration de l'évaluation par les tâches dans le processus d'apprentissage et que son accessibilité soit possible pour les enseignants et les apprenants en même temps. Selon Ellis (2003, p. 279) cité le même auteur :

> *« L'intérêt est que les enseignants et les apprenants considèrent la langue comme un outil, c'est-à-dire que ce type d'évaluation permet une remédiation, aisément intégrée au processus d'apprentissage ; elle alimente l'apprenant en diagnostics utiles sur ses progrès et ses résultats ; et l'évaluation peut être comprise par tous y compris par des non spécialistes ».*

L'évaluation par les tâches peut être utilisée par l'enseignant tout au long du processus d'apprentissage comme évaluation formative, ce qui accroît aussi la motivation et l'investissement de l'apprenant, et lui permet de s'auto-évaluer du moment qu'il a les objectifs à atteindre par la réalisation de la tâche. La lecture de l'évaluation est accessible à l'apprenant, « *Tous les types d'auto-évaluation et d'évaluations formatives ne renvoient pas à une note mais plutôt à une appréciation binaire (est capable de : oui/non) plus facile de mettre en œuvre par tous* » Veltchef (2009, p. 140). L'apprenant se trouve entrainé dans une démarche qui lui permet d'être conscient des progrès réalisés et de ceux qui restent à faire. L'évaluation formative permet à l'enseignant d'adapter les contenus et les démarches pédagogiques, de revenir sur des apprentissages jugés non acquis par les apprenants. La complexité de la tâche peut aussi servir d'évaluation diagnostique ou sommative surtout quand la tâche permet la mobilisation de plusieurs compétences. En se fondant sur d'autres auteurs (Tagliante, 2005, p. 62, 63, et Veltchef, Hilton, 2003, p. 49, 50), Veltchef (2009, p. 140) nous propose une démarche de construction d'une évaluation axée sur les tâches (cf. annexe 4). Selon cette démarche, le premier point à définir est l'objectif recherché par la réalisation de cette évaluation, diagnostique, formative ou sommative. Le choix des tâches et des critères doit être bien adapté. L'apprenant doit avoir une parfaite connaissances des critères et des conditions de l'évaluation. L'auto évaluation est encouragée car elle permet à l'apprenant de se prendre en charge

et d'agir sur ses apprentissages. Nous évoquerons dans ce qui suit l'apprentissage de la lecture, l'une des deux dimensions de l'apprentissage de l'écrit.

2.2. L'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est réduit souvent au fait d'apprendre à déchiffrer ou de décoder un message écrit pour trouver du sens. André Giordan dans un article en ligne[25] essaie de monter ce que veut dire apprendre à lire de nos jours : « *D'évidence, on met toujours en avant le triptyque «lire, écrire, compter». Mais s'interroge-t-on suffisamment sur ce que veut dire apprendre à lire aujourd'hui ? Ce n'est plus seulement savoir déchiffrer un message. Avec les bases de données, les réseaux et les moteurs de recherche, il s'agit d'apprendre à lire très jeune en lecture rapide et en hypertexte, à rechercher et à trier les informations et les images* ». En effet, Les chercheurs et les professionnels de l'éducation et de la formation s'accordent à dire que l'apprentissage de la lecture est une activité complexe, qui fait intervenir plusieurs opérations cognitives ou traitements qui sont en interaction. Dans le cadre d'une perspective comparative en psychologie cognitive, les auteurs Romdane, Gombert et Belajouza (2003, p. 8) montrent que « *la lecture passe par la réalisation d'un ensemble de traitements conduisant à la construction des représentations nécessaires à la compréhension, finalité de l'activité de lecture. Ces traitements sont multiples, de niveaux et de natures différents : graphémiques, phonologiques, sémantiques, syntaxiques et textuels … Les conceptions actuelles reconnaissent l'interaction nécessaire des différents types de traitement* ». Les auteurs montrent, également, la complémentarité entre les modèles dominants et les modèles connexionnistes concernant l'acquisition de la lecture. Selon ces auteurs, les premiers mettent l'accent sur trois étapes de l'apprentissage de la lecture : d'abord sans passer par le code écrit, seulement à travers d'autres indices puis en utilisant la correspondance graphie/phonie, par le déchiffrage et enfin une voie directe sans passer systématiquement par le déchiffrage mais à travers l'analyse d'unités orthographiques. Cette dernière étape correspond à l'apprentissage souhaité, celui du lecteur expert. Les modèles connexionnistes interprètent différemment l'apprentissage de la lecture en l'attribuant à une modification de l'architecture cognitive en répétant l'activité de lecture. Mais selon Jean Émile Gombert (2003, 27), les modèles connexionnistes traitent seulement l'apprentissage implicite de la lecture qu'il décrit ainsi : « *des connaissances linguistiques et des capacités de catégorisation d'objets perçus visuellement existent avant la rencontre de l'écrit. Ce sont ces connaissances et ces capacités qui évolueront au contact de l'écrit. Cette évolution constituera le versant implicite de l'apprentissage de la lecture* ».

---

[25] http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/cequapprendre.html, consulté le 26/01/2014

Gombert trouve que l'apprentissage implicite ne s'arrête pas avec la fin de l'enseignement scolaire de la lecture.

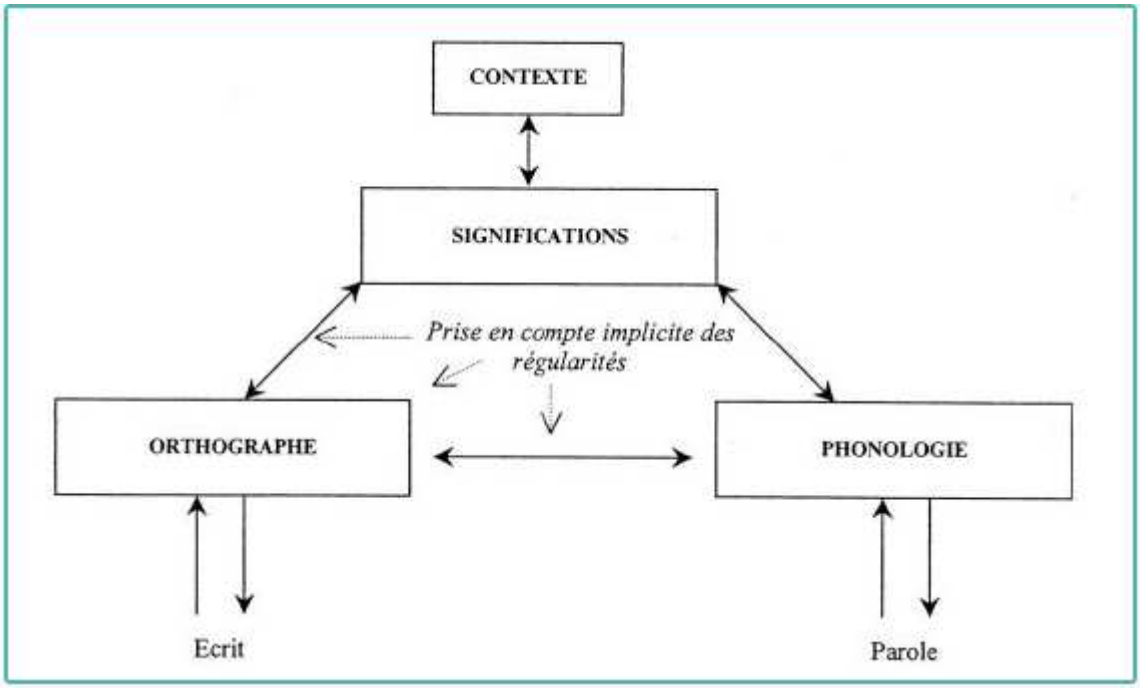


Schéma n° 10 : L'apprentissage implicite de la lecture selon J-É. Gombert (2003, 27)

Néanmoins l'apprentissage implicite seul ne permet pas une lecture habile d'où le besoin pour l'apprentissage explicite par l'enseignement, où l'apprenant est conscient du traitement et de son contrôle. Comme le montre le schéma n°11 (cf. annexe 5). L'apprentissage explicite représente un effet d'accélérateur par rapport à l'apprentissage implicite qui aboutit à la création des automatismes de lecture.

La compréhension de l'acte d'apprendre à lire à travers différents modèles qui expliquent l'apprentissage de la lecture nous permet de trouver des invariants pour mener une action d'apprentissage réfléchie. Dans ce sens Mireille Bastien-Toniazzo et Claude Bastien (2003, p. 321) montrent que « *les opérations cognitives mises en œuvre par l'apprenti lecteur, quoique non suffisantes, jouent un rôle essentiel qu'il serait préjudiciable d'ignorer* ». En effet, la complexité des opérations mentales qui entrent en jeu dans l'acte de lire nous impose d'être vigilants dans notre approche d'enseignement de la lecture. D'où l'utilité, dans un apprentissage de la lecture au niveau scolaire ou lors de l'alphabétisation, de partir d'un corpus de mots familiers pour l'apprenant ; de multiplier les occasions de lecture pour améliorer la rapidité du traitement du code écrit pour soulager l'apprenant de ce premier obstacle, et surtout d'essayer d'amener l'adulte en apprentissage de la lecture à dépasser cette simple action de décodage pour construire du sens à travers ce qu'il lit.

L'apprenant commence à découvrir que lire n'est pas simplement déchiffrer mais identifier des indices, analyser, argumenter... Ce qui répond à l'objectif visé par l'apprentissage de la lecture. Il y a une nécessité d'aborder l'apprentissage de la lecture dans un cadre général qui prend en compte la pluralité des approches. Aida Najem (2003, p. 129) parle de « *fonder l'apprentissage de la lecture sur des activités de langage considérées dans leur globalité : afin de maîtriser le coût cognitif de certaines opérations en langue seconde* ». De son côté, Slah Eddine Ben Fadhel (2003, p. 291) nous rappelle un point important à prendre en compte dans l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, et qu'on retrouve aussi dans l'alphabétisation des adultes : apprendre à lire est une construction socio-cognitive qui se traduit par un rapport différent à l'écrit dès les premiers mois d'apprentissage. Il écrit : « *Les enfants démontrent des capacités cognitives et métacognitives différentes (usage du livre, fonction du titre, conceptualisation de l'écrit…) et expriment des stratégies plus ou moins efficaces d'apprentissage : pour lire, certains procèdent par expérimentation active, recueil d'indices, vérification et argumentation alors que d'autres se centrent quasi-exclusivement sur le décodage systématique des mots… Cette hétérogénéité semble être corrélée avec les modes d'initiation à l'écrit en famille. Le rapport à l'écrit des parents – nettement marqué par le milieu social et culturel – semble être un facteur déterminant des compétences des enfants dans ce domaine* ». Partant de ce point de vue, nous remarquons que le migrant adulte a un rapport singulier à l'écrit. Il développe souvent une démarche d'évitement car l'écrit représente pour lui une situation d'insécurité, de mauvais souvenirs parfois lié à la scolarité, voire de handicap. Dans son apprentissage de la lecture cette situation doit être prise en compte en essayant, en premier lieu, de travailler sur la confiance du migrant face à l'écrit. Ceci se traduit par un travail progressif sur des situations qui ont du sens pour lui. Il faut être conscient aussi que miser tout, lors de l'apprentissage de la lecture, sur la méthode analytique par la recherche de la correspondance graphie/phonie ou à l'inverse sur la méthode globale par la recherche de sens serait voué à l'échec. D'autre part, Mireille Bastien-Toniazzo et Claude Bastien (2003, p. 324) précisent qu'il n'est pas pertinent d'essayer de se fonder sur les caractéristiques du lecteur expert pour apprendre à lire à celui qui ne l'est pas : « *tenter de retrouver ou d'entrainer chez le lecteur débutant, les caractéristiques du lecteur expert, est une entreprise fallacieuse : en effet la lecture habile, est une activité qui est devenue automatique après un long apprentissage. Or, par définition, les processus changent de nature lorsqu'ils s'automatisent* ».

La lecture désignée par le CECR par la réception de l'écrit (lecture et compréhension) nécessite que l'apprenant soit préparé, selon le niveau souhaité, à lire et à comprendre certains types de textes. Le CECR détaille la compréhension générale de l'écrit dans une échelle et dans les sous-échelles suivantes :

– comprendre la correspondance

– lire pour s'orienter

– lire pour s'informer et discuter

– lire des instructions.

Dans le descripteur global, le CECR définit la nature et le type de texte que l'apprenant doit être capable de comprendre dans chaque niveau. Ces textes sont très courts et très simples au niveau1, et courts et simples au niveau A2, comme le montre le tableau suivant :

	COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT
C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.
	Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Tableau n° 2 : Compréhension générale de l'écrit (CECR, p. 57)

Notons aussi que le type de vocabulaire est bien précisé dans chaque niveau. L'apprentissage de la lecture doit se fonder sur ces objectifs et prendre en compte les différents types d'écrits (cartes postales, invitations, mail,…), et faire en sorte que l'apprenant arrive à distinguer la nature et la fonction de cet écrit, ce qui lui facilite la compréhension du son contenu.

L'apprentissage de la lecture aux migrants adultes rencontre certaines difficultés. En effet, adopter la méthode syllabique empêche le travail sur le sens s'il ne l'élimine pas complètement, l'apprenant manipule des signes qui n'ont aucun sens pour lui. L'apprenant ne maîtrise souvent pas la prononciation d'où la difficulté de réaliser une concordance entre ce qu'il prononce et ce qu'il l'écrit. L'utilisation de la méthode globale uniquement ne permet pas à l'apprenant de devenir lecteur même si elle avantage le travail sur le sens. Dans l'alphabétisation des migrants adultes, loin de prendre position pour une méthode ou une autre, l'accent doit être mis sur les besoins de l'apprenant. Le travail sur l'oral doit passer en premier, et cela dans des situations qui ont du sens pour l'apprenant. Le travail sur les phonèmes mène à établir une correspondance avec l'écrit au niveau des graphies. Selon certains auteurs (Geudens 2006 ; Kurvers et *al*) cités par Adami (2009,

p. 86-87) « *Il s'agit d'abord de développer la conscience phonémique qui fait défaut aux apprenants faiblement scolarisés* ». Dans la majorité des cas, les migrants adultes rencontrent des difficultés de prononciation de certains phonèmes en français, ou ils ont appris à les prononcer d'une façon incorrecte, ceci contraint le formateur à surmonter d'abord cet obstacle, avant d'envisager la correspondance phonie-graphie. L'utilisation d'un ensemble de mots fréquents que les apprenants peuvent apprendre sans passer par le déchiffrage et qui peuvent être utilisés ultérieurement peuvent aider les apprenants à progresser rapidement dans la lecture. Mireille Bastien-Toniazzo et Claude Bastien (2003, p. 331) formulent trois recommandations : « *Il ne saurait donc y avoir UNE méthode d'apprentissage de la lecture. L'important est donc de faire varier à la fois les formulations et re-formulations des connaissances enseignées d'une part et les types d'exercices proposés d'autre part … ; de parvenir à élaborer des outils d'évaluation pertinents …; le recours aux systèmes hypermédias* ». Même s'ils semblent indépendants, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont fortement liés. En effet, un des liens évidents, c'est à travers les textes qu'il lit et en les prenant comme modèles, que l'apprenant peut apprendre à produire d'autres textes. Nous évoquerons dans ce qui suit l'apprentissage de l'écriture chez les migrants adultes.

2.3. L'apprentissage de l'écriture

L'apprentissage de l'expression écrite désigné aujourd'hui par l'apprentissage de la production et l'interaction écrites (voir Vigner, 2009) passe généralement en deuxième position dans les classes de langue. Probablement, parce que la priorité est donnée d'abord à l'oral dans les apprentissages, et à cause de lourdeur dans la mobilisation de l'écrit. D'ailleurs, dans les manuels d'apprentissage ce dernier est toujours relégué à la fin des activités pour de bonnes et de moins bonnes raisons. Dans la partie concernant la production de l'écrit, le CECR présente une échelle : la production écrite générale, et les sous-échelles suivantes :

- Écriture créative ;
- Interaction écrite générale ;
- Correspondance ;
- Notes, messages et formulaires.

	PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Note : les descripteurs de cette échelle et des deux sous-échelles qui suivent (Écriture créative ; Essais et Rapports) n'ont pas été calibrés d'une manière empirique par rapport au modèle qui sert de mesure. Les descripteurs pour ces trois échelles ont donc été créés par une nouvelle combinaison d'éléments de descripteurs extraits d'autres échelles.

Tableau n° 3 : Production écrite générale, CECR page 51

Vigner (2009, p. 21-22) nous résume dans ce tableau la production de l'écrit présentée dans le CECR pour les différents niveaux du A1 au C2. Nous nous contentons de la partie concernant les niveaux A1 et A2 :

	Évènement de communication	**Sujet**	**forme**	**Niveau de résultats**
A1	- écrire une carte postale - remplir un questionnaire, un emploi de temps	- lettre personnelle, vacances - lettre d'acceptation ou de refus - nom, nationalité, adresse dans une fiche d'hôtel	- expressions - phrases	- simples, isolées
A2	- écrire des notes, des messages - écrire une lettre personnelle	- lettre personnelle, remerciements - introduire des passages narratifs, descriptifs - se présenter dans une lettre officielle	- expressions - phrases	- simples, isolées

Tableau n° 4 : Résumé de ce que propose le CECR s'agissant de production du texte écrit, Vigner (2009, p. 21-22).

Ce tableau fait apparaître les formes d'écrit et les niveaux de compétences associées. On remarque que pour les niveaux A1 et A2 du CECR, la forme d'écrit produite ne correspond pas réellement au texte que nous avons l'habitude de désigner qui commence à partir du niveau B1, mais plutôt la production visée reste au niveau des phrases et des expressions. Ce point est très important car il prend en compte la difficulté, à ces deux niveaux, de mobiliser plusieurs compétences en même temps sans risquer d'aboutir à une surcharge cognitive. Vigner met en lumière trois sortes d'écrit :

un écrit d'accompagnement des apprentissages, un écrit d'interaction et un écrit de production. À chaque type d'écrit il associe des savoir-faire. Il nous propose le modèle de Hayes et Flower qui est le plus fréquemment cité et qui explique le processus d'élaboration de l'écrit :

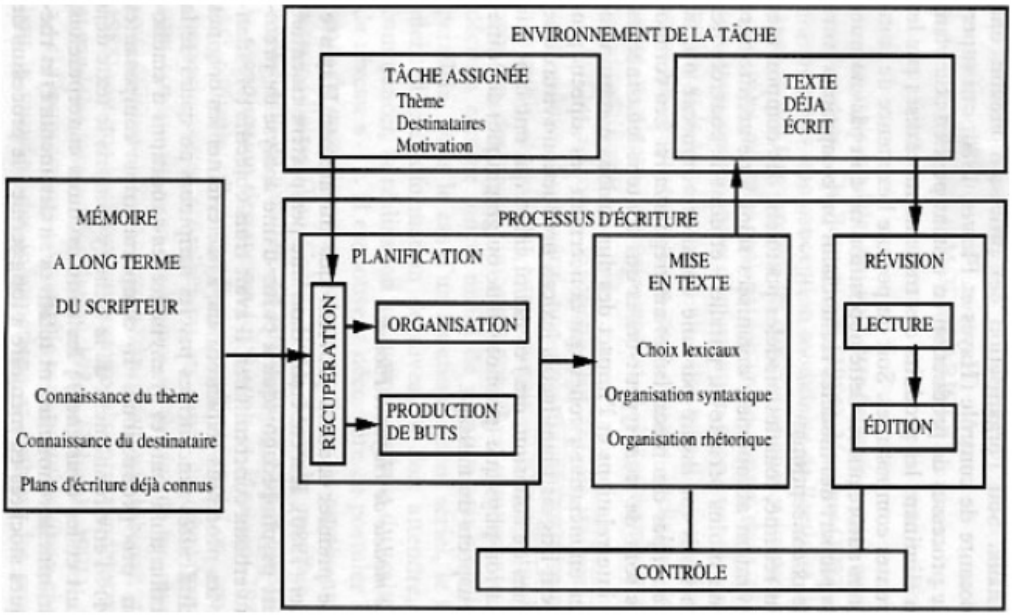


Schéma n°11 : Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower, 1980, p.11, cité par Vigner, 2009, p. 19)

Ce modèle met en lumière la complexité de la production d'un texte écrit en raison du nombre important d'opérations : « *le caractère spécifique des textes requiert la maîtrise simultanée d'un très grand nombre d'opérations et sur la nécessité d'intervenir à différents niveaux de traitement* » Vigner (2009, p. 19).L'apprenant d'une langue étrangère ou seconde rencontre des difficultés plus importantes que celles rencontrées par les natifs. Dans le cas de l'alphabétisation des migrants adultes la tâche est encore plus rude car ces derniers n'ont pas de pratiques d'écrit dans leur langue maternelle, et donc, ils sont incapables de s'appuyer sur un modèle ou de transférer des compétences de la langue maternelle, d'où des temps d'apprentissage plus conséquents et d'énormes difficultés si l'enseignant ne prend pas en compte la complexité du processus d'écriture. Plusieurs adultes avouent leur impuissance devant la complexité et la lourdeur de l'apprentissage de l'écrit, ce qui les mène à abandonner leur formation, souvent découragés par la difficulté et le manque de progression. Un travail sur les habitudes de l'écrit, utilisation du stylo, traçage des lettres mais sans qu'il soit mécanique, plutôt à partir de différents supports réels ou proches du réel (invitations, messages publicitaires, etc.) est nécessaire dans l'alphabétisation du migrant adulte.

Les manuels d'apprentissage des langues étrangères sont organisés en unité didactique autour d'un thème. Elle renferme le vocabulaire nécessaire et une activité linguistique (grammaire, orthographe) en plus d'activités axées sur l'oral. L'apprentissage de la production écrite en classe de langue part de la mise à disposition de l'apprenant d'un modèle d'écrit qui lui permet d'être initié à la production visée, sans cela l'apprenant serait incapable de produire. Le meilleur moyen serait de partir d'écrit familier pour l'apprenant et qui ont un sens pour lui. Cette action permet de faire le lien entre la lecture et l'écriture. Il doit disposer du vocabulaire nécessaire à la production ainsi que des règles orthographiques et grammaticales. L'apprentissage doit prendre en compte la difficulté à mobiliser toutes ces ressources en même temps, la complexité de la tâche doit correspondre au niveau de l'apprenant. Adami (2009, p. 93) parle d'une inversion de la perspective traditionnelle qui prend comme modèle le cheminement qui part de la graphie au mot à la phrase au texte, il propose de partir d'une situation réelle qui produit du sens chez l'apprenant, puis de chercher les ressources déjà prêtes sur le même thème où l'apprenant peut puiser différentes formes linguistiques nécessaires à l'élaboration de la tâche. En partant d'une situation réelle, qui a du sens pour l'apprenant, on crée chez lui un besoin et on le motive encore plus dans la recherche et la compréhension des ressources : vocabulaire, règles grammaticales et orthographiques. On développe chez l'apprenant la compétence pragmatique en relations avec les démarches choisies pour la réalisation de la tâche. L'investissement de l'apprenant augmente sa capacité à apprendre et lui évite le décrochage. Vouloir commencer par l'apprentissage des règles grammaticales et orthographiques n'aura aucun sens et serait déconnecté de la réalité dans le cas de l'adulte migrant. N'ayant pas été scolarisé, tous reste à construire. Le migrant adulte ne peut compter sur des compétences acquises dans sa langue maternelle qui permettent un travail sur la langue comme dans le cas de l'apprenant alphabétisé.

2.4. La littératie ou la pratique de l'écrit

Barré-de Miniac (2003, p. 117) montre que la pratique de l'écrit n'est pas indépendante de son contexte d'apprentissage et d'utilisation : *« Savoir lire et savoir écrire sont des compétences qui ne peuvent se définir dans l'absolu, comme des compétences cognitives indépendantes des conditions sociales et culturelles de leurs développement et de leur mise en œuvre »*. De son coté, Pierre (2003, p. 124) parle de littératie au plan individuel, comme assimilation de l'écrit de façon qu'il atteigne le processus de pensée : « *Au plan individuel, le concept de littératie réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui (Pierre, 1994a)* ». En effet, le migrant adulte habitué à l'oralité et l'évitement de l'écrit, doit modifier sa perception et sa vision du monde qui l'entoure d'où la difficulté. Il doit rentrer dans

une nouvelle logique qui est fondée principalement sur l'écrit. Il doit intégrer un processus d'apprentissage qui le mène à un niveau de littératie lui permettant la pratique de l'écrit. Selon Bouchard & Kadi (2012, p. 11) la littératie permet *« une culture de l'écrit, qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique…»*. D'autre part les deux auteurs parlent d'une *littératie numérique*, à l'origine des changements produits par les progrès dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication. De nouvelles formes d'écrit se développent liés à l'utilisation du portable, de l'ordinateur, d'internet… Le niveau de littératie évolue pour répondre à cette complexité de plus en plus forte de l'écrit. Dans ce processus d'accès à la littératie l'action d'apprentissage cherche à doter l'apprenant d'une capacité d'adaptation face à cet écrit en perpétuel changement, de garantir une certaine autonomie. Cela empêche le retour de l'alphabétisé à une situation d'analphabétisme fonctionnel, caractérisant un apprentissage qui ne permet pas une mobilisation des acquis dans les pratiques de la vie quotidienne.

2.5. L'écrit et les nouvelles technologies

Sans aucun doute, l'arrivée des nouvelles technologies a modifié l'utilisation de l'écrit dans de nombreux espaces de notre vie. Cette modification se généralise et semble irréversible. Barré-de Miniac (2003, p. 117) évoque les changements dans l'usage de l'écrit imposés par les nouvelles technologies: « *le développement des techniques de communication et particulièrement l'arrivée de l'ordinateur et de l'Internet conditionnent des changements non seulement quantitatifs mais aussi qualitatifs des usages de l'écrit »*. Le développement des nouvelles technologies, l'amélioration de la connectivité à Internet, l'accessibilité des prix du matériel ainsi que la gratuité des ressources sur le web permettent aujourd'hui un apport incontournable dans la formation linguistique. Parlant de l'ordinateur, Mangenot (2009, p. 107) lui trouve cinq grands apports à la production écrite : *« l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée ; les logiciels d'aide à l'écriture ; le lien lecture-écriture grâce à l'accès à des textes authentiques ; l'apparition de nouvelles formes d'écrit interactif (Anis, 1998) ; la socialisation des écrits et de l'écriture collaborative à travers Internet »*.

Le nouvel environnement numérique offre à l'enseignant comme à l'apprenant une multitude de possibilités. Pour l'enseignant une aide inestimable pour la préparation des cours et d'avoir accès à des documents authentiques ou réalisés pour l'enseignement. Il permet aussi une possibilité de différencier les apprentissages souvent évoquée mais difficile à mettre en pratique. Pour l'apprenant, les nouvelles technologies peuvent être un facteur de motivation et une source d'apprentissage par des entrainements et des simulations en ligne sur ordinateur, comme le fait de s'inscrire à une activité, de faire une réservation en ligne ou de rechercher des informations etc. Ce

travail est d'une grande utilité pour l'apprenant, il lui permet de réaliser des tâches en rapport avec l'utilisation de la langue dans des situations de la vie quotidienne ce qui motive et donne sens aux apprentissages. À ce sujet, Évelyne Bérard (2009, p. 44) écrit :

> « *Mais le développement des TICE rend aisée cette pratique lorsque la langue apprise n'est pas la langue de communication dans le contexte : il est possible de proposer des tâches à effectuer seul ou par petit groupes, dont les résultats seront présentés en classe, par exemple trouver sur Internet un hôtel avec certaines contraintes (localisation, confort, prix…), envoyer un message pour obtenir une documentation sur un produit donné, donner un avis sur un forum, etc. Travailler dans ce sens recrée une fluidité entre l'apprentissage et la réalité, entre la classe et l'extérieur, et instaure une continuité entre l'utilisation de la langue et son apprentissage, dans laquelle l'apprenant peut évoluer comme acteur social* ».

Dans une classe de langue, l'outil informatique peut amener des solutions pertinentes : logiciels gratuits, corrections orthographique, dictionnaire, images etc., reste à l'enseignant de penser l'utilisation adéquate de cet outil dans la formation linguistique en fonction des objectifs visés.

2.6. Les documents authentiques

Les documents « *authentiques* », « *sociaux* » ou « *réels* » les appellations sont nombreuses. Dans l'enseignement des langues, il s'agit de tous document papier, sonore ou vidéo qui est utilisé dans la vie de tous les jours. Il n'a pas été produit spécialement pour l'enseignement même si certains peuvent être modifiés d'une façon ou d'une autre pour être utilisé en classe et constituer un support pour les apprentissages. Les documents authentiques peuvent être des courriers administratifs ou personnels, publicités, journaux, films… Puren (2012, p. 4)[26] nous donne une définition qu'il qualifie de strictement didactique et strictement fonctionnelle : « *un document « authentique » est un document considéré par l'enseignant ou les auteurs du manuel comme suffisamment représentatif pour servir de support à un travail des apprenants en langue-culture* ». Puren (2012, p. 27)[27] nous propose de passer de la logique de support développée avec l'approche communicative à la logique de documentation « *C'est la logique mise en œuvre lorsque les documents, – littéraires et/ou non littéraires – sont des éléments du dossier documentaire proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux, ou encore entièrement réuni par eux), et qu'ils constituent à ce titre des ressources au service de l'action sociale proposée aux apprenants en fin*

---

[26] http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/, consulté 12/03/2014

[27] Ibid

d'unité ». Le travail en alphabétisation doit permettre de préparer l'apprenant à une intégration, à un rôle social qu'il doit assumer. C'est pourquoi toutes les tâches d'apprentissage doivent être axées sur le sens, loin d'un apprentissage cristallisé sur les formes linguistiques, « *chaque exercice et chaque activité dans le cours de ce processus d'alphabétisation doivent avoir du sens pour l'apprenant. Pour cela le meilleur moyen reste le travail sur les documents authentiques* ». (Adami 2009, p. 89).

L'objectif de former un acteur social impose l'utilisation des documents authentiques dans l'apprentissage. C'est une condition pour que l'apprenant découvre les différents types d'écrit, leur fonction et surtout leur complexité. Il est amené à évoluer dans une société fondée sur l'écrit à tous les niveaux. L'apprenant utilise déjà l'écrit (lecture et écriture) avec son téléphone portable et dans les automates en faisant ses courses, mais il sera amené à l'utiliser encore plus : au travail, en famille, avec l'administration, en faisant ses achats etc. Les documents authentiques sont au cœur de la perspective actionnelle. Pouvoir initier l'apprenant à tous les documents utilisés dans la vie reste impossible. Par conséquent, en variant les documents, on donne à l'apprenant les outils nécessaires pour comprendre différentes sortes d'écrit et les différentes fonctions qui lui sont associées. L'apprenant développe la capacité d'apprendre à apprendre qui lui permet de continuer son apprentissage après sa formation, c'est bien l'autonomie qui est recherchée. Le document authentique n'est pas une fin en soi mais un outil qui donne du sens et qui facilite les apprentissages. L'apprenant se motive étant devenu capable de réussir telle ou telle tâche réelle ce qui donne sens à sa formation. Sinon à quoi sert de se former pour le migrant adulte, s'il ne réussit pas à mobiliser les apprentissages dans la vie quotidienne, pour améliorer son vécu. Apprendre au migrant adulte comment remplir un formulaire peut certes l'aider, mais lui faire comprendre le but recherché par les formulaires, leur fonctionnement, et la manière de les remplir, ainsi que les conséquences s'il ne le fait pas correctement, l'aidera encore mieux, « *Dans la logique de préparation à l'autonomie, l'apprenant doit être capable de s'adapter et de comprendre comment fonctionne tout document de type formulaire* » (Adami 2009, p. 97).

Si l'utilisation des documents authentiques semble évidente dans l'alphabétisation des migrants adultes, quelle place pour les diplômes en langue dans ce processus?

3. Cadrage institutionnel

3.1. Alphabétisation et diplôme en langue

L'alphabétisation des migrants adultes est sanctionnée par un diplôme en langue. Une façon de justifier les moyens engagés dans cette action, de donner des garanties aux financeurs et de permettre une certaine reconnaissance pour ce public. Le DILF (diplôme initial de langue française), le DELF (diplôme d'études en langue française) sont les diplômes officiels de

l'Education Nationale, créés le 22 mai 1985 par arrêté ministériel, ils ont été modifiés à trois reprises, la dernière en date le 10 juillet 2009 (voir annexe 15). Adami (2012, p. 16) revient sur l'utilité de la création du DILF : « *Le DILF sanctionne un niveau de compétences qui n'existe pas dans le CECRL : c'est le niveau A1.1 qui se positionne en deçà du niveau plancher du CECRL qui est le niveau A1. Il a été conçu par la France pour permettre aux migrants les moins scolarisés et les plus en difficultés à l'écrit d'obtenir un diplôme reconnu* ». D'un autre côté, Coulbaut-Lazzarini et Bergere (2012, p. 78), dans un article de recherche sur les matériels pédagogiques pour la formation linguistique des résidents étrangers adultes, écrivent :« *La récente réforme du Français Langue d'Intégration, s'appuyant sur un référentiel métier et des critères de qualité pour les structures de formation s'appuie, de fait, sur la cohérence existante dans le discours du secteur et semble l'accompagner vers la constitution d'un véritable groupe professionnel : aux valeurs communes et aux principes fondateurs déjà établis, il vient ajouter un diplôme et une certification des compétences professionnelles ainsi que des garanties de qualité pour les apprenants et commanditaires* ». Le diplôme, dans ce sens, représente un élément parmi d'autres pour garantir la qualité de la formation et derrière, la professionnalisation du secteur de la formation des migrants adultes.

Le diplôme DELF est constitué de six diplômes indépendants correspondants aux six niveaux du CECR.

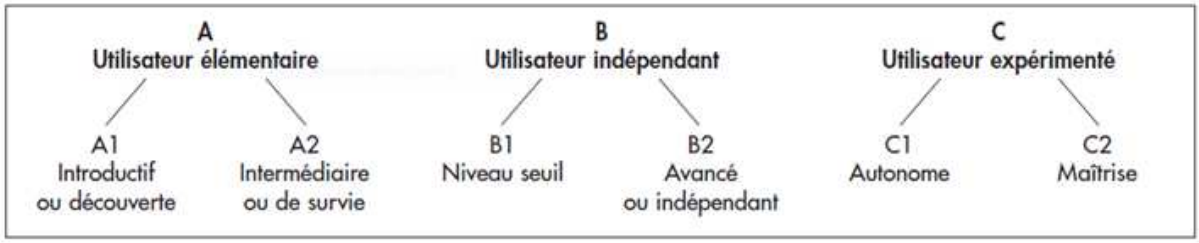


Schéma n°12 : Les six diplômes DELF, CECR page 25

Le diplôme DELF évalue les quatre compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale et production de l'écrit. Le candidat doit emporter 50 points sur 100 pour obtenir le diplôme, sachant qu'il ne faut pas avoir moins de 5 points sur 25 dans chacune des quatre compétences. Les examens pour l'obtention de ces diplômes sont organisés par des centres spécialisés. Le fait que l'examen du diplôme se passe dans un organisme autre que l'organisme chargé de la formation est perçu comme une garantie de qualité de la formation même si certains craignent que la formation prendra la tournure d'une préparation à l'examen.

IV. Méthodologie

Dans cette partie du mémoire, nous énumérerons les caractéristiques de notre terrain de recherche, ensuite nous évoquerons les choix méthodologiques que nous avons pris, et enfin nous procéderons à la construction du modèle d'analyse et du dispositif empirique pour le recueil des données.

1. Le terrain de la recherche

Notre public sera les migrants adultes analphabètes ou peu scolarisés, stagiaires de la formation professionnelle. L'apprentissage se fait dans des centres de formation dans le cadre d'un congé individuel de formation. Les stagiaires suivent des formations à temps plein ou partiel et bénéficient d'une prise en charge financière de leur formation par les OPACIF[28] (dont le FONGECIF[29]) ou les OPCA[30]. En effet, suivant certaines conditions liées à l'ancienneté et au projet professionnel, le salarié peut bénéficier d'un congé individuel de formation (CIF[31]) dans plusieurs domaines. Ce congé permet au salarié d'évoluer dans son entreprise ou d'entreprendre une reconversion vers un autre secteur d'activité professionnelle. Les migrants adultes analphabètes ou peu scolarisés, contraints par la barrière de la langue, ne peuvent prétendre à aucune formation, et encore moins si elle est sanctionnée par un diplôme. Généralement, ils commencent et finissent leur parcours professionnel comme ouvriers. Réellement, même avec la formation linguistique sujet de notre recherche, il est difficile de postuler pour une formation du type CAP[32] donnant la qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un domaine déterminé[33]. Souvent, des connaissances en mathématiques et en logique sont requises lors des tests d'admission, or les migrants adultes analphabètes ou peu scolarisés sont loin de maîtriser ces types de connaissances ou compétences, nécessitant une scolarisation de plusieurs années. Donc, avant toute formation, les migrants adultes doivent passer, avant tout, par la formation linguistique ou l'alphabétisation. Ces

---

[28] OPACIF : Organisme paritaire agrée gestionnaire du congé individuel de formation

[29] FONGECIF : Fonds de gestion du congé individuel de formation

[30] OPCA : Organisme paritaire collecteur agrée

[31] CIF : Congé individuel de formation, http://www.fongecif-idf.fr/les-dispositifs-de-formation/le-conge-individuel-de-formation-cif/la-mise-en-oeuvre-du-cif/, consulté le 29/03/2014

[32] CAP : Le certificat d'aptitude professionnelle, http://www.education.gouv.fr/cid2555/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap.html, consulté le 29/03/2014

[33] Ibid

stagiaires qui s'engagent dans une action d'alphabétisation, dans les centres de formation, sont soumis à une évaluation diagnostique, qui détermine leur niveau en langue et permet de décider du niveau visé lors de la formation. Cette dernière est couronnée par le passage d'un examen en vu d'obtenir un diplôme DELF (A1 ou A2). Quand on sait que ces deux diplômes respectifs correspondent aux niveaux : introductif ou découverte pour le A1 ; et intermédiaire ou de survie pour le A2, on comprend pourquoi la situation des migrants adultes restent fragile même après cette formation. Ainsi, le processus d'intégration professionnelle reste incertain, ce qui rend l'intégration en général tant espérée, difficile à atteindre. Ces caractéristiques du terrain de recherche, nous les prenons en compte lors des choix méthodologiques.

Notre public se compose d'un groupe de migrants adultes stagiaires de la formation professionnelle. Le groupe compte une seule femme, un indice important qui nous renseigne d'abord sur le nombre de femme migrante dans une situation d'analphabétisme ayant un emploi. Ce qui explique ensuite leur nombre réduit dans la formation professionnelle. Les individus sont en majorité d'origine malienne, probablement par la proximité du centre de formation d'un foyer pour travailleurs étrangers. La moyenne d'âge est d'environ 36 ans. À part deux individus, les migrants sont arrivés en France après l'an 2000. Concernant les études suivis, les individus affirment tous ne pas suivre une scolarité en français. Deux individus seulement sont scolarisés dans leur jeune âge mais seulement en langue arabe. Nous désignons par les cours d'alphabétisation les apprentissages suivis à l'âge adultes par des bénévoles, qui consistent généralement à l'apprentissage de l'oral et de quelques notions élémentaires, du type apprentissage de l'alphabet et de quelque syllabes et mots à l'écrit. Donc, ce n'est en aucun cas une action d'alphabétisation, comme celle qui est réalisée dans un centre de formation couronnée par l'obtention d'un diplôme DELF de niveau A1 ou A2. Nous considérons tous les individus de notre échantillon dans une situation d'analphabétisme, même si deux d'entre eux ont suivi une scolarité dans le jeune âge. En effet, la scolarité est axée uniquement sur l'oral et dans une langue (Arabe) qui est différente de la langue maternelle de notre public (Soninké ou Bambara). Notre échantillon se compose de cinq individus de niveau DELF A1 et de cinq individus de niveau DELF A2. Le tableau suivant résume les caractéristiques de notre échantillon :

	Sexe	Âge	Pays d'origine	Arrivé en France	Études ou formations avant l'alphabétisation	Diplôme préparé
S1	Masculin	43 ans	Mali	2000	Non scolarisé, 2 mois de cours du soir	A1
S2	Masculin	36 ans	Mali	1998	Non scolarisé	A1
S3	Féminin	38 ans	Guinée	1993	Non scolarisée, cours d'alphabétisation de quelques mois	A1
S4	Masculin	36 ans	Mali	2001	Non scolarisée	A1
S5	Masculin	40 ans	Mali	2001	Scolarisé durant 4 ans en Arabe	A1
S6	Masculin	37 ans	Mali	2001	Non scolarisé, 2ans de cours du soir	A2
S7	Masculin	35 ans	Mali	2006	Scolarisé durant 4 ans en Arabe	A2
S8	Masculin	35 ans	Mali	2006	Non Scolarisé, 4 mois de cours du soir au pays	A2
S9	Masculin	34 ans	Mali	2004	Non scolarisé	A2
S10	Masculin	29 ans	Mali	2004	Scolarité jusqu'à 16 ans, 3 mois de cours du soir en 2006 et 3 mois en 2009	A2

Tableau n° 5 : Données sociologiques des stagiaires

2. Choix méthodologiques

Nous rappelons dans un premier temps que la partie exploratoire nous a conduit à élaborer la problématique suivante : **L'apprentissage par les tâches et l'utilisation de documents authentiques dans l'alphabétisation des migrants adultes favorisent-ils la mise en pratique de l'écrit ?** Cette problématique nous a conduit à émettre une première hypothèse : **l'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'autonomie face à l'écrit**. Nous chercherons, à travers un travail de terrain, à confirmer ou infirmer que des stagiaires sont capables de faire preuve d'une certaine autonomie dans la pratique de l'écrit. En d'autres termes, ils seront capables de mobiliser les apprentissages réalisés, dans des pratiques quotidiennes, ou du moins, ils se sentent capables de les mobiliser. D'un autre côté, pour des raisons liées à la complexité de l'apprentissage de la

production écrite, qui demande parfois de mobiliser plusieurs compétences en même temps, nous supposons que : **la réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite).**

Le choix de procéder par la méthode qualitative s'est imposé pour plusieurs raisons. D'abord, par notre volonté de nous placer du côté de l'apprenant et de questionner sa pratique de l'écrit, ou le cas échéant, d'avoir des informations sur ses possibilités de mobilisation de ce dernier. Ensuite par le choix du public, en effet, les centres de formations visités fonctionnent en entrée et sortie permanente, ce qui nous a imposé de nous adapter au nombre réduit de stagiaires en fin de parcours de formation. Par ailleurs, nous avons aussi été confronté à la difficulté de procéder par questionnaire. En effet, le niveau en langue française de notre public ne permet pas, dans certains cas, d'avoir des réponses à certaines questions. Lors d'un questionnaire d'exploration, nous avons été contraint de simplifier la formulation des questions jusqu'à en perdre, parfois, la pertinence. Nous avons pour cela choisi de procéder par entretien, qui nous a paru plus adapté pour évoquer la réalité de la pratique de l'écrit vécue par notre public. Nous avons privilégié le contact direct et la spontanéité, source de richesse des propos. Nous souhaitons aller questionner le migrant adulte, à la fin de sa formation, sur sa pratique de l'écrit dans sa vie quotidienne. Nous avons évoqué précédemment que nous souhaitons dépasser la simple évaluation des connaissances et d'aller interroger le rapport de l'apprenant à l'écrit et ses représentations après sa formation.

Comme pour le choix de la méthodologie qualitative, le choix de l'entretien semi-directif a été d'abord lié à la problématique et aux hypothèses de la recherche : l'objectif recherché est de recueillir des informations concernant le vécu de l'individu et de ses représentations. Ce choix est ensuite motivé par un la contrainte de la langue : la non maîtrise de la langue française par les migrants adultes, combinée au bas niveau scolaire de ce public, écarte d'emblée le fait de procéder par entretien non directif. En effet, à travers notre pratique et suite aux entretiens exploratoires que nous avons réalisés, nous avons remarqué que l'entretien semi-directif, serait le plus adapté. D'un côté, nous rappelons à l'interviewé les thèmes à aborder, à travers nos questions et relances, et d'un autre côté, nous lui laissons la liberté de développer ses idées et d'aller au bout de son raisonnement. Nous pensons que procéder par entretien semi-directif nous permet d'atteindre la richesse des propos et de sonder le fond de la pensée de l'interviewé.

3. Construction du modèle d'analyse

Durant la formation linguistique ou l'alphabétisation, nous considérons que les enseignements se font en accord avec la perspective actionnelle axée sur l'apprentissage par les

tâches pour deux raisons : la première est que la majorité des manuels d'apprentissage du Français Langue Étrangère sortis après l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en 2001[34] ont adopté cette approche. Ainsi, les manuels se fondent sur ce qui est développé par le CECRL en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. L'utilisation des documents authentiques y occupe une place importante. La correspondance à ce qui est présenté par le CECR est souvent présentée comme argument de qualité par les concepteurs de ces manuels. La deuxième raison est que l'évaluation se fait selon les critères développés par le CECR à travers le diplôme du DELF. En effet, l'obtention du diplôme du DELF (A1 ou A2) à la fin de la formation représente un gage de réussite de la formation par les prescripteurs, les centres de formation et l'apprenant lui-même.

Pour notre travail empirique, nous avons essayé de rendre opérationnel le concept de la pratique de l'écrit. Nous lui avons trouvé deux dimensions : la réception de l'écrit (lecture) et la production de l'écrit (écriture). Nous nous sommes fondé sur les référentiels Français Langue d'Intégration[35] crée en 2011 ; et le référentiel des Compétences clés en situation professionnelle[36] de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de 2009 ; et le CECRL. Mais nous avons privilégié ce dernier, plus général, qui prend en compte les trois axes de l'action d'apprentissage : apprendre, enseigner et évaluer. Par conséquent, nous utiliserons les descripteurs de ce cadre comme des indicateurs pour saisir les dimensions de notre concept. Ces indicateurs nous renseigneront sur la mise en pratique de l'écrit par le migrant adulte après son alphabétisation. Pour plus de précisions, le niveau d'utilisateur élémentaire de la langue comprend deux niveaux : un niveau introductif ou découverte ; le A1, et un niveau intermédiaire ou de survie, le A2. Donc, nous avons utilisé des indicateurs respectifs pour chacune des deux dimensions du concept, et cela en fonction du niveau visé par la formation. Nous essayerons de définir la nature de la pratique de l'écrit que le migrant adulte aura à la fin de sa formation, et à défaut, de quelle pratique de l'écrit il est censé être capable. Pour notre première hypothèse, l'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'écrit, nous considérons autonome, l'apprenant qui réussit à réaliser les tâches liées aux indicateurs, ou qui se

---

[34] Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf, consulté le 29/03/2014

[35] Référentiel français langue étrangère, http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20111130&numTexte=25&pageDebut=20159&pageFin=20159, consulté le 31/03/2014

[36] http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle

sent capable de les réaliser. Pour notre deuxième hypothèse, la réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite), nous comparerons dans les propos des interviewés la réception de l'écrit par rapport à la production de l'écrit. Nous résumons le modèle d'analyse dans les deux tableaux suivants :

Niveau A1		
hypothèses : **- L'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'autonomie face à l'écrit.** **- La réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite).**		
Concept	**Dimensions**	**Indicateurs**
Pratique de l'écrit	- Réception de l'écrit (lecture)	1/ Peut-il déchiffrer et comprendre une carte postale ? 2/ Peut-il reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne ? 3/ Peut-il se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel ? 4/ Peut-il suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre) ?
	- Production de l'écrit (écriture)	1/ Peut-il demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés ? 2/ Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple ? 3/ Peut-il copier en scripte minuscule ou en cursive, à partir d'un modèle, des textes courts en script ou en écriture cursive lisible ? 4/ Peut-il copier en scripte minuscule ou en cursive, à partir

		d'un modèle, des mots isolés et des textes courts imprimés normalement.

Tableau n° 6 : hypothèses, concept, dimensions et indicateurs (indicateurs à partir des descripteurs du CECR)

Niveau A2		
hypothèses : **- L'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'autonomie face à l'écrit**. **- La réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite).**		
Concepts	**Dimensions**	**Indicateurs**
Pratique de l'écrit	- Réception de l'écrit (lecture)	1/ Peut-il déchiffrer et comprendre une lettre personnelle simple et brève ? 2/ Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles sur des sujets familiers ? 3/ Peut-il comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger ? 4/ Peut-il localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). 5/ Peut-il trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires ? 6/ Peut-il identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts

		articles de journaux décrivant des faits ? 7/ Peut-il comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement ? 8/ Peut-il suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public ou portable ? 9/ Peut-il utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus ?
	- Production de l'écrit (écriture)	1/ Peut-il écrire, en écriture cursive, de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats ? 2/ Peut-il prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler ? 3/ Peut-il écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates ? 4/ Peut-il prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées ?

Tableau n° 7 : hypothèses, concept, dimensions et indicateurs (indicateurs à partir des descripteurs du CECR)

Les dimensions et les indicateurs choisis nous permettent de construire un dispositif empirique pour mener un travail de terrain afin d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses. Nous procédons à l'élaboration des outils aidant au recueil des données.

4. Le dispositif empirique

Pour mener nos entretiens, nous avons procédé à l'élaboration de deux grilles (cf. annexe 6). Chaque grille d'entretien se composera de trois parties : une partie réservée aux informations concernant l'interviewé : sexe, âge, pays d'origine, scolarité antérieure, date d'entrée en France, niveau visé et durée de la formation. La deuxième partie traite de la réception de l'écrit, et cela à partir d'une série de thèmes à aborder avec l'interviewé. La troisième partie concerne la production

de l'écrit. Pour prendre en compte le niveau du migrant adulte en langue, nous adapterons nos questions pour lui permettre d'y répondre aisément.

V. Résultats

1. L'analyse longitudinale des entretiens

1.1. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 1

Cet entretien a été réalisé le 23/01/2014 dans un centre de formation de la région parisienne. L'interviewé a été sollicité deux semaines à l'avance et a accepté de répondre à nos questions. Il a donné son accord pour l'enregistrement de l'entretien qui a duré 32 minutes et 29 secondes.

L'interviewé est un migrant d'origine malienne, de sexe masculin. Il est âgé de 43 ans, marié et père de deux enfants. Sa femme et ses enfants vivent au Mali. Il est arrivé en France en l'an 2000. Il travaille comme ouvrier intérimaire dans le secteur du bâtiment. Au cours de l'entretien, qui s'est déroulé dans une salle de classe du centre où il fait sa formation linguistique, l'interviewé s'est montré à l'aise. Il a évoqué sa formation en revenant sur les avantages et les besoins qui restent à satisfaire malgré les huit mois de formation passée au centre. Sûr de lui, il a exprimé son point de vue librement sur le sujet. L'interviewé n'a jamais été scolarisé dans son pays d'origine. Il explique cela par deux raisons : d'abord, par le besoin de la famille, qui préfère mettre l'enfant au travail qu'à l'école « *Non, parce que nous avant parents, il ne veut pas pour aller à l'école, il veut qu'on travaille à la maison. Et avant les gens… les gens pas bien réveillés quoi* ». Ensuite, par le fait que les parents pensent que l'école pervertit les enfants « *Voilà… Parents ne veut pas voilà, avant ils connait pas, parce qu'il dit : « si nous rentrer à l'école on va perdu quoi* ». À son arrivée en France, il a suivi des cours de soir durant deux mois, où il a surtout appris quelques notions liées à l'alphabet « *Oui, a,b, c, d…C'est tout* ». En ce moment, il suit une alphabétisation depuis environ huit mois (35 heures par semaine). Stagiaire de la formation professionnelle dans le cadre d'un congé individuel de formation, il a suivi les apprentissages pour le diplôme DELF de niveau A1, qu'il a obtenu à la suite d'un examen passé dans un centre d'examen autre que celui où il a fait sa formation. Nous procédons dans la suite de l'analyse de l'entretien à retracer les opinions et les représentations de l'interviewé à propos de la mobilisation de l'écrit : la réception (lecture) et la production (écriture ou expression écrite).

La réception de l'écrit

Dans ce domaine, évoquant le déchiffrage et la compréhension d'une carte postale, l'interviewé explique sa capacité en disant : « *si quelqu'un m'envoie un message, je sais lire comme je veux* ». Il explique aussi qu'il maîtrise la reconnaissance des noms, des mots et des expressions

les plus courants « *Même mon travail aussi, il m'a laissé le message, pour l'adresse, je demande personne* ». En effet, travaillant dans l'intérim, il reçoit les instructions concernant ses missions par des messages sur son portable. Il exprime son autonomie pour le déchiffrage et la compréhension des contenus de ces écrits. L'interviewé montre qu'il arrive à lire certaines informations dans la presse gratuite « *ça aussi dans les gares, je prends ça et je lis les choses que je connais, je comprends tout ça, voilà* ». Ceci montre sa capacité à se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. Concernant le fait de suivre des indications brèves et simples, par exemple pour aller d'un point à un autre, l'interviewé explique qu'il peut le faire facilement après sa formation. Il montre qu'en cas d'erreurs, il utilise le GPS de son portable « *Moi, je peux, même l'autre jour à l'oral, je me suis trompé là-bas, j'ai pris mon portable il y a GPS, et j'ai tapé l'adresse, il m'a indiqué jusqu'à là-bas. J'ai passé la porte, le truc s'est retourné comme ça, j'ai regardé la porte, j'ai vu c'est marqué 111. Ah, c'est ça. J'ai rentré direct* ». À travers les propos de l'interviewé, nous remarquons que ce dernier exprime sa capacité à réaliser avec facilité les tâches liées à la réception de l'écrit (lecture). En effet, l'interviewé s'exprime avec une grande assurance pour parler de sa maîtrise de la lecture. Il montre dans ses propos une grande autonomie dans ce domaine « *Après la formation, même les yeux fermés, je vais là-bas* ». Nous remarquons, enfin, qu'en évoquant la lecture, l'interviewé considère qu'elle est acquise et pense automatiquement à l'écriture qu'il considère plus difficile à mobiliser.

La production de l'écrit :

Il faut préciser qu'à travers les indicateurs, l'interviewé réussit la totalité des tâches liées à l'écrit. Il est, par exemple, capable d'écrire une carte postale : « *Moi je peux écrire les cartes… les cartes pour un ami* ». D'un autre coté, il se montre capable de demander ou de transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés *« Quand je rentre au Mali, je peux écrire à la classe un texto, pas de problème. Je suis arrivé, je suis comment, mon village là-bas, il fait chaud, il fait froid tout ça. Je peux écrire ça et envoyer un texto ».* Il exprime la différence entre sa situation avant la formation avec celle d'aujourd'hui par : « *Avant cette formation, je ne connais pas beaucoup de choses, maintenant je connais. Par exemple, si tu donnes à remplir, mon nom, mon prénom, mon adresse je peux remplir* ». Ainsi, dans des situations de la vie courante ou dans sa relation avec l'administration, il montre son autonomie en évoquant ses démarches à la préfecture pour avoir son titre de séjour de dix ans : « *Voilà, par exemple j'ai demandé le dix ans à la préfecture, j'écris comment, comment, comment…tout seul* », ou encore, « *L'autre jour, il y a un petit problème à pôle emploi, c'est moi qui a rempli* ». L'interviewé exprime un sentiment d'autonomie dans la production de l'écrit correspondante au niveau A1, il affirme : « *Pour n'importe quel formulaire. Je peux faire tout seul* ». Évoquant la copie des mots et des expressions, il juge que c'est une activité

très facile pour lui « *Copier, pour copier c'est gâteau ça. Copier c'est gâteau ça* ». Un point important que l'interviewé a tenu à nous exprimer, en effet après son apprentissage, il n'est plus contraint, comme avant, de payer une certaine somme d'argent pour se faire remplir les formulaires administratifs « *Oui, il faut toujours quelqu'un pour me remplir, souvent cinq euros. Maintenant non* ».

Sur un autre plan, malgré que l'interviewé exprime un degré de maîtrise supérieur en lecture par rapport à l'écriture, nous remarquons qu'il est capable de réaliser toutes les tâches liées à ce dernier domaine. Nous pensons que ce sentiment de différence dans la mobilisation de la réception et la production de l'écrit provient de deux éléments : d'abord, de la recherche d'une production sans fautes d'orthographe, et ensuite de la volonté de faire une production d'un niveau avancé, largement supérieur au niveau A1. Il explique par exemple que c'est difficile pour lui de produire un texte long, *« Tous les choses que je te dis, pour écrire la lettre directement, ça c'est difficile pour moi. Lettre longue comme ça, comme les autres, tu vois les gens qui écrit des lettres tout seuls…ça qui est dur »*. Ceci montre que l'interviewé revoit ses attentes à la hausse en cours de formation. Il ne se contente plus des objectifs visés par le A1, considéré comme niveau de découverte de la langue. Ce qui confirme aussi cette idée, c'est le fait que l'apprenant considère le temps de formation insuffisant pour finir son apprentissage. L'interviewé explique cet avis par le fait qu'il est parti d'une situation d'analphabétisme : « *C'est ça le problème, moi j'ai jamais fait l'école, si c'était un peu avant d'arriver ici ça c'est oui. Mais j'ai pas fait l'école. Ben…huit mois pour apprendre tout les choses, il y a des choses que tu peux retenir, des choses que tu peux pas retenir. C'est ça le problème, si c'était avant j'ai rentré, tu cannais un petit peu l'alphabet a, b, c,…tout ça là…voilà c'est facile* ». D'ailleurs, il confirme que son processus d'apprentissage ne s'arrête pas avec la fin de la formation et qu'il va continuer à apprendre. Dans ce sens, il montre : « *Ah oui, en tout cas moi je connais, ils ont dit qu'il y a des mairies ou on peut continuer à lire même si on travaille… Oui. Et quand tu as commencé tu peux pas laisser* ».

À travers l'analyse des propos de l'interviewé, nous remarquons qu'il est capable de réaliser les différentes tâches liées à la réception et à la production de l'écrit. Il exprime aussi un fort sentiment d'autonomie dans les deux domaines. Néanmoins, malgré un ressenti de difficulté dans la production de l'écrit chez l'interviewé, nous n'enregistrons pas d'indices en faveur d'une différence de mobilisation dans la réception et la production de l'écrit concernant les attentes d'un apprentissage du niveau A1 que l'interviewé a suivi durant sa formation.

1.2. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 2

Cet entretien a été réalisé au mois d'avril 2014 avec un migrant d'origine malienne âgé de 36 ans. Arrivé en France en 1998, il travaille dans le secteur du bâtiment. Depuis quatre mois, il est stagiaire dans le cadre d'un congé individuel de formation. Il arrive au terme de sa formation intitulé « Alphabétisation », pour préparer le diplôme DELF A1. Durant son sa vie, l'interviewé S2 n'a jamais été scolarisé « *J'ai grandi dans un petit village où il y a pas l'école* », et n'a bénéficié d'aucune formation. Au début, lorsqu'il a intégré cette action de formation, il juge son niveau en langue française très bas. Face à l'écrit, il est dans une situation de réel handicap « *Avant que je m'inscris dans la formation… à la préfecture ou à la mairie, ils vont me donner une feuille, il faut que j'amène la feuille ou j'amène quelqu'un avec moi, quelqu'un qui sait lire et écrire, il va faire ces feuilles là* ». Avant la formation, l'interviewé résume ses acquis à quelques notions sur l'alphabet à l'écrit, et peu de vocabulaire à l'oral. Il parle uniquement sa langue maternelle le Soninké, qu'il n'écrit pas. D'après ses propos, nous considérons l'interviewé S2 dans la situation d'analphabète. Nous nous intéressons, dans l'analyse de l'entretien dans un premier temps, à la réception de l'écrit, et dans un second temps à la production de l'écrit dans les situations de sa vie quotidienne.

La réception de l'écrit

L'analyse des propos de l'interviewé S2 montre, qu'il est capable de déchiffrer une carte postale et d'en comprendre le contenu « *Si mon ami m'envoie une carte postale, il met en premier qu'est ce qu'il fait, l'endroit où il fait, là, maintenant, au jour d'aujourd'hui… avant que j'arrive ici, j'arrive pas à lire comme on avait parlé, certainement c'est quoi ces mots là ? Je sais pas. Mais maintenant, avec la carte postale, j'aime bien lire bien et comprendre bien* ». Il précise que ce changement est survenu après sa formation. Concernant la reconnaissance des mots et des expressions courants, le stagiaire exprime sa capacité dans ce domaine « *Avant j'arrive pas lire correctement, mais maintenant avec des stages tout ça, je vois le panneau, je vais savoir ça c'est publicité, ça c'est entrepôt, ça c'est un magasine, là je sais très bien* ». Il exprime également sa capacité à lire et à se faire une idée sur les textes simples et courts « *Au jour d'aujourd'hui, quand je vois un texte ou un journal, ça pose pas de problèmes, il y a beaucoup de choses que j'essaie de réussir et comprendre qu'est ce que ce texte* ». Concernant différents écrits de la vie courante qui reste simples et courts, l'interviewé ajoute ne trouver aucune difficulté pour déchiffrer et comprendre le contenu. Il exprime cette capacité ainsi : « *Au jour d'aujourd'hui, ça pose pas de problèmes ça. Avant, dès que je vois un note sur une porte ou sur fiche, arrêt de bus, j'ai pas beaucoup de temps pour lire, même j'essaie lire je sais pas ce que c'est, mais au jour*

d'aujourd'hui, tout ce qui est note comme on a parlé ou des petites feuilles, j'ai perdu ça ou j'ai ça… je sais qu'est ce que c'est. Je lire bien et je sais qu'est ce que c'est ; on avait parlé aussi de ouvertures de magasins, s'il y a note c'est ouvert entre 17heures ou c'est ouvert à 9heures… c'est fermé à 17 heures, là ça pose pas de problèmes. ». Sur un autre registre, l'interviewé assure qu'il est désormais en mesure de suivre des instructions ou indications pour se rendre par exemple d'un endroit ou un autre. Il affirme dans ce contexte : « *Là vous me parlez sur des plan de l'RATP… de bus de métro…ça c'est les plan de l'RATP… là vraiment, dès que j'ai le plan, je peux faire. Je peux aller à l'endroit, je demande pas à personne… là je peux aller avec les correspondance, tu descends là, tu changes là… Franchement, je peux lire et je peux aller tout seul ».* Nous remarquons en général, et à travers les propos de l'interviewé, que ce dernier exprime un fort sentiment d'autonomie face à l'écrit dans les situations de sa vie quotidienne. Il arrive à réaliser les tâches demandées dans le niveau du DELF A1. L'interviewé attribue cette réussite automatiquement aux apprentissages acquis durant sa formation linguistique. Dans ce sens, il affirme : « *Dans ces six mois de formation, j'ai appris beaucoup… ça a changé beaucoup au niveau de l'oral, au niveau de lecture, au niveau de connaître un peu de droit… là, j'ai appris beaucoup »,* ou encore *« Au jour d'aujourd'hui, j'ai plus besoin de personne pour faire ces feuilles. Je sais faire.».*

La production de l'écrit

Dans le domaine de la production de l'écrit, l'analyse des propos de l'interviewé S2 fait apparaître une capacité à demander et transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés en lien avec le niveau du DELF A1 « *Au jour d'aujourd'hui, je me vante pas, mais au jour d'aujourd'hui, tout ce qui est envoyer des messages, absent quelque part, là je peux envoyer par message* ». Il affirme également être en mesure d'écrire chiffres, dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. Il l'explique : « *Un formulaire aujourd'hui, je sais bien c'est quoi. Les informations qui me concernent… je réussis à faire ça… Au jour d'aujourd'hui je sais bien qu'est ce que c'est date, âge… là, je sais très bien et je fais ».* Pour copier en minuscule et attachée des mots et des expressions présentés en script ou en écriture cursive, l'interviewé ne trouve aucune difficulté à réaliser cette tâche *« ça c'est pas un problème ça. ça c'est pas un problème ça parce que je sais faire ça. Dès que je vois devant moi, je sais faire ».* L'interviewé exprime un sentiment d'autonomie dans le domaine de l'écrit. En effet, il se voit capable de remplir les formulaires demandés par l'administration. Il n'a plus le recours systématique comme avant à une tierce personne pour lire ou pour écrire. Il exprime ce sentiment dans les propos suivant : *« Avant que je m'inscris dans la formation… à la préfecture ou à la mairie, ils vont me donner une feuille, il faut que j'amène la feuille ou j'amène quelqu'un avec moi, quelqu'un qui sait lire et écrire, il va faire ces feuilles là. Mais au jour d'aujourd'hui, je vais à la*

préfecture ou je vais à la mairie, tout ce qui est papier qu'ils vont me donner, tous les papiers qui me concernent, là je peux faire tout seul sans la demander à quelqu'un ». Dans un dernier point, l'interviewé exprime son souhait de continuer ses apprentissages. Il argumente cela par un besoin « *d'aller au bout* » pour reprendre ses termes. Il se fixe des objectifs plus ambitieux que la simple alphabétisation. Un processus de socialisation qui lui permettra une maîtrise de l'écrit, de la langue en général et de l'environnement qui l'entoure « *J'ai besoin d'aller jusqu'au bout… oui, j'ai appris pour des formulaires pour faire ça, il y a beaucoup de choses j'ai pas eu ça…Au bout c'est quoi ? Il faut réussir à connaître beaucoup… connaître mes droits, connaître écrire comme je veux, connaître des façons… voilà… parler bien. Tout ça, il faut continuer à lire et écrire…Pour continuer, je peux m'inscrire en mairie… à la cours du soir… pour continuer à lire et écrire, c'est ça que je veux ».*

Par conséquent, nous remarquons à travers les propos de l'interviewé, que grâce à son apprentissage, il est devenu capable, dans sa pratique de l'écrit, de réaliser les tâches correspondantes au niveau du DELF A1. Il est devenu autonome dans les situations nécessitant l'utilisation de l'écrit correspondante au même niveau. Néanmoins, nous n'enregistrons pas de différence dans la mobilisation de l'écrit entre la réception et la production. En d'autres termes, il n'y a pas de différence dans la pratique de la lecture et de l'écriture.

1.3. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 3

Cet entretien a été réalisé le 10 avril 2014 avec une stagiaire (S3) qui effectue une formation linguistique en français intitulé « Alphabétisation », dans le cadre d'un congé individuel de formation. L'interviewée est âgée 38 ans, elle est d'origine guinéenne. Arrivée en France en 1993, elle précise qu'elle n'a pas été scolarisée dans son pays d'origine « *J'ai pas fait de l'école, j'ai resté à la maison aider ma mère ».* Concernant les formations linguistiques suivies en France depuis son arrivée, elle a fréquenté des cours de français, d'une durée allant de un à trois mois, à trois reprises. En évoquant ces cours, elle affirme : « *La première formation, j'ai fait en 2009. J'ai appris un peu à lire là-bas, j'ai fait trois mois là-bas, et après, j'ai arrêté. Un mois je crois, un mois c'était tous les jours. Après, Vitry trois mois et Cachan deux mois ».* Jugeant les apprentissages acquis avant cette dernière formation, elle ajoute : « *Ce que je connais avant c'est que lire. Je connais pas la différence des personnes, et des verbes je connais pas ».* D'après ses propos, l'interviewée est dans une situation d'analphabétisme. Actuellement, elle suit un parcours de formation d'une durée de huit mois. L'interviewée vise le diplôme DELF A1 à l'issue de cette action. Nous essayerons dans ce qui suit d'analyser ses opinions et représentations sur ses pratiques de l'écrit. Nous commencerons par la réception de l'écrit et puis nous analyserons la production de l'écrit.

La réception de l'écrit

En évoquant le déchiffrage et la compréhension des messages simples, l'interviewée explique qu'elle maîtrise bien cette tâche, et cela apparaît dans ses propos *« Je lis bien le message et je comprends bien… Si les gens m'envoie, je vois, je lis, je comprends… dans tous les cas »*. Elle ajoute que la longueur du message ne constitue pas une difficulté « *Long, court, je lis tout ça »*. Elle donne un exemple de sa pratique « *Pour les papiers pour ma mère, c'est moi qui a pris dans la boite aux lettres, j'ai pas montré à personne, j'ai lu tout de suite et compris… J'ai ouvert, j'ai lu. Ils ont dit en train de réguler son papier, ils ont dit qu'on doit se présente aujourd'hui. On va à dix heures, on l'amène son passeport, son carte de séjour… si on ne présente pas à l'heure, ça veut dire qu'elle est sans titre de séjour… même mes enfants je l'ai pas montré hein »*. Également, pour reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans différents lieux, l'interviewée assure qu'elle est capable de lire et de comprendre les contenus « *Oui, je lis bien ça…Je lis ce qui c'est marqué, si c'est pour les toilettes, pour le sol, je connais tout. Oui, oui…j'essaie de lire un peu, si je suis pressée, je prends, je lis pas. Si je connais pas je lis un peu »*. Elle est aussi capable de lire des indications chiffrées « *Et les prix aussi, des fois je prends je crois que c'est une réduction mais…Maintenant, je lis bien… je comprends vite fait »*. Sur un autre volet et pour se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, l'interviewée affirme à travers des exemples qu'elle ne rencontre plus de difficultés pour lire et comprendre ce type de texte « *Oui, je connais ça aussi. Oui, oui, oui… à lire et à comprendre. Avant, je n'arrive pas à comprendre, quand je prends le courrier, j'amène à quelqu'un pour lire, après il remplit pour moi »*.ou aussi « *Pour le papier des enfants, je lis et je comprends. Par exemple, hier ma fille a amené son carnet, j'ai lu, ils ont marqué le 29 avril, ils vont faire une sortie avec les enfants… J'ai lu, j'ai compris et j'ai signé… Avant, je donne à mon grand fils »*. Pour suivre des indications brèves et simples, l'interviewée est fière de montrer une certaine autonomie « *Ah oui, y a pas de soucis… ça je connais. Je suive les indications…Même quand j'ai pris ma fille à l'hôpital… j'ai parti comme ça. Mon fils a sortie l'adresse, moi je n'ai jamais parti là-bas, mon fils a sorti l'adresse pour l'internet, il m'avait dit comment je fais la correspondance… et j'ai parti jusqu'à là-bas. La deuxième fois, quand j'ai parti, j'ai trouvé un chemin plus court, j'ai pris la ligne un à Gare de Lyon jusqu'à là-bas après j'ai pris le train »*.

À travers les propos de l'interviewée, nous remarquons qu'elle exprime une autonomie dans la réception de l'écrit. En effet, dans sa pratique quotidienne, elle réussit à lire et à comprendre différents contenus liés à ce qui est prescrit au niveau du DELF A1 dans ce domaine.

La production de l'écrit

À travers l'analyse des propos de l'interviewée, deux points se dégagent : d'abord une réussite dans l'écriture de ses coordonnées et informations personnelles (chiffres, dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc.). Elle le montre avec des exemples « *Même l'autre fois je suis partie à la mairie pour faire la demande, ils m'ont… la dame m'a dit qu'il faut écrire, comme même, j'ai pris le stylo et j'ai écrit la date que j'ai commencé la formation… la fin de formation, elle dit que c'est bien, il y a des fautes mais elle dit comme même c'est bien* ». Mais concernant le fait de demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés, l'interviewée affirme réussir cette tâche mais avec difficulté « *Maintenant, je sais écrire avec le portable, je sais faire un peu… je ne réponds pas beaucoup* », ou « *Comme l'école si ma fille est venue en retard, l'école m'a envoyé le message, il a dit qu'elle est absent huit heures cinq neuf heures cinq. Ils ont dit pour quelle raison ? Pourquoi ? Il m'attend pour la réponse, mais je ne réponds pas… c'est ce que je viens de dire c'est la faute* ». L'interviewée explique les difficultés dans la production de l'écrit ainsi : « *Ce qui est difficile, ce que je veux dire, pour faire les lettres carte postale… ça parfois je n'arrive pas à imaginer les mots… ce que je dois marquer quoi. Je n'arrive pas* ». Nous remarquons, chez l'interviewée, une crainte de faire des erreurs dans la production de l'écrit, la peur de se découvrir devant les autres. Nous pensons que l'habitude de l'interviewée à l'oralité reste présente. En dehors de la crainte de ne pas bien faire, elle veut garantir la réussite de l'action, surtout quand il s'agit de la relation avec l'administration, où les enjeux sont importants. Elle le montre ainsi : « *Au lieu d'envoyer le message, je passe là-bas directement* ». Elle n'a pas entièrement confiance en elle dans le domaine de la production de l'écrit. Enfin, pour copier des mots et des expressions ; l'interviewée ne trouve aucune difficulté. Nous signalons aussi que l'interviewée évoque la possibilité de poursuivre ses apprentissages pour améliorer la production de l'écrit.

Pour conclure, nous notons que l'interviewée est autonome dans la réception de l'écrit, mais qu'elle a des difficultés dans la production et surtout pour demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. Cette difficulté se traduit dans sa pratique quotidienne. En effet, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, pour contourner l'écrit, le migrant adulte se tourne vers l'oralité, un domaine qu'il maîtrise mieux. Ceci se traduit chez l'interviewée par la venue sur place au lieu d'un simple message transmis pour signaler le retard d'un enfant à l'école, par exemple. D'un autre côté, nous remarquons une différence dans la mobilisation de l'écrit : comme nous l'avons stipulé dans notre deuxième hypothèse, la réception de l'écrit est mise en pratique dans des mesures plus importantes que la production de l'écrit.

1.4. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 4

Cet entretien est réalisé avec un migrant d'origine malienne âgé de 36 ans, marié et père de quatre enfants. Arrivée en France en 2001, il affirme qu'il n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine « *Il n'y avait pas d'école dans le village* », et ne pas avoir bénéficié d'aucune formation « *Je ne savais pas qu'on peut faire des formations comme ça* ». L'interviewé utilise dans son quotidien sa langue maternelle le « Soninké » qu'il n'écrit pas, il précise qu'il a essayé d'apprendre le français avec une personne de son entourage « *J'ai fait des cours avec quelqu'un au foyer… pas tout le temps… des fois de temps en temps… juste l'alphabet c'est tout* ». De ces propos, nous déduisons que le stagiaire S4 était dans une situation d'analphabétisme quand il a integré sa formation actuelle intitulée « Alphabétisation » . Nous nous interesserons à l'analyse de ses opinions et de sa pratique de l'écrit.

La réception de l'écrit

Dans le domaine de la réception de l'écrit, l'interviewé montre qu'il est capable de reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants comme les panneaux et les affiches publicitaires « *Oui ça… pour les panneaux de publicité… je connais parce que j'ai fait l'auto école… j'ai passé mais j'ai pas réussi* ». En faisant ses courses, il ne trouve pas de difficultés avec les noms des produits « *ça aussi c'est facile c'est moi qui fait les courses tout le temps* ». Pour déchiffrer et comprendre une carte postale, l'interviewé montre qu'il est capable de réaliser cette tâche sans aucune aide : *« Le courrier que je reçois c'est moi-même qui déchire… je regardais… je lis tout seul. Avant, je montre à ma fille de temps en temps… Il y a certains courriers avant d'ouvrir je sais ça vient d'où… surtout les messages, j'ai pas de difficultés*». Il se montre aussi capable de lire et de comprendre le contenu d'un texte informatif assez simple et de suivre des indications brèves et simples *« Pour lire les petites annonces c'est facile qu'avant »*. Nous remarquons en général que le stagiaire S4 exprime un sentiment d'autonomie en lecture dans ses propos « *Pour lire aussi si je suis concentré c'est facile* » ou *« Tous les messages que j'ai reçu, je peux lire maintenant… sans doute »*. Il ajoute « *Maintenant, c'est rare les mots que je ne comprends pas* ».

La production de l'écrit

Dans le domaine de la production de l'écrit, l'interviewé explique qu'il est capable de demander ou de transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés « *Pour écrire une lettre à une personne je peux faire ça…Je commence par le lieu par exemple Vitry 17 avril, après je mets le nom de quelqu'un chers parents ou les amis et j'écris ce que je voulais écrire et quand je finis, j'écris je vous embrasse, et après j'écris mon nom* ». Il montre qu'il use de l'écrit dans son

quotidien, notamment dans ses échanges avec l'école de sa fille et pour rédiger des listes de courses « *Surtout ma fille à l'école, je mets messages parce que à l'école ne prend pas le téléphone, alors je mets un message* », ou « *J'écris tout ce que je veux et après je passe en magasin* ». A partir de la manière dont il l'explique, nous remarquons les traces d'un apprentissage bien installé chez l'interviewé. Également, l'interviewé ne trouve aucune difficulté pour écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. En effet, l'interviewé compare souvent sa situation après la formation avec celle d'avant « *Avant c'était un peu dur mais maintenant je peux écrire… Nom, prénom, adresse, code postal… tout ça c'est pas un problème*», ou « *Pour les dates c'est facile* ». Par ailleurs, le stagiaire S4 peut copier en scripte minuscule ou en écriture cursive, à partir d'un modèle, des textes courts en script ou en écriture cursive lisible « *C'est ça ce que j'ai dis toute à l'heure, ça avant je pouvais pas faire, maintenant je peux faire attaché, minuscule, c'est ça ce que…* ». Il semble que dans le domaine de la production de l'écrit, l'interviewé arrive à réaliser les tâches de la vie quotidienne, il utilise même les nouvelles technologies. En effet, il est capable de faire usage d'Internet sur son portable et de prendre des notes. Il résume sa nouvelle situation par « *Tous les documents que j'ai besoin je peux lire et je peux écrire et internet aussi je connais un peu… donc ça va, ça a changé beaucoup beaucoup de choses vraiment.* L'interviewé évoque la poursuite de ses apprentissages dans le but d'améliorer ses capacités en calcul et non pas dans le domaine linguistique.

Pour conclure, nous pouvons déduire que dans les deux compétences de l'écrit ; réception et production, le stagiaire S4 est autonome, et cela se traduit dans ses propos et à travers sa pratique quotidienne. Néanmoins, nous ne remarquons aucune différence dans la mobilisation de ces deux compétences.

1.5. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 5

Cet entretien a été réalisé le 17 avril 2014 avec le stagiaire (S5) qui effectue une formation linguistique intitulé « Alphabétisation », dans le cadre d'un congé individuel de formation. L'interviewé est âgé de 40 ans, Il est d'origine malienne, marié et père de quatre enfants scolarisés. Arrivé en France en 2001, il travaille comme égoutier avec la ville de Paris. Il précise qu'il n'a pas été scolarisé en français dans son pays d'origine parce qu'il a commencé à travailler dès son jeune âge « *Non… quand j'étais au Mali, moi, j'étais berger. Et en Afrique si on est berger on fait pas l'école* ». Mais d'un autre côté, il précise qu'il a suivi des cours d'arabe pour une durée de quatre ans « *Oui. Il y avait l'école au village, mais c'est moi qui n'a pas fait et mes parents, ils ont pas pensé que je fais. J'ai fait un cours d'arabe, un peu…un peu de cours d'arabe, j'ai fait quatre ans* ». L'interviewé affirme n'avoir suivi aucune formation linguistique en France. Il résume son

niveau en français avant la formation ainsi « *Vraiment, je comprends beaucoup de choses que je ne savais pas, même pour lire les trucs… c'est dur encore de faire bien comme il faut… mais sinon j'ai appris beaucoup de choses. Avant, je ne savais même pas lire mon nom, et si quelqu'un me demande comment ça s'écrit ton nom, je ne sais pas. Maintenant, je peux le dire… et le nom de famille…avant j'arrive pas à le dire* ». D'après ses propos, l'interviewé est dans une situation d'analphabétisme. La formation qu'il est en train de suivre a une durée de quatre mois. L'interviewé visera le diplôme DELF A1 à l'issue de cette action. Nous essayerons, dans ce qui suit, d'analyser ses opinions et représentations sur ses pratiques de l'écrit. Nous commencerons par la réception de l'écrit et puis nous évoquerons la production de l'écrit.

La réception de l'écrit

Dans le domaine de la réception de l'écrit, l'interviewé explique qu'il peut lire les panneaux et les affiches publicitaires même s'il se montre parfois lent à le faire « *Là maintenant, j'arrive à lire. Tu me poses la question, tu me dis ça c'est quoi ? Je vais prendre le temps mais je vais arriver. La direction aussi quand je roule ça me donne beaucoup…Quand je regarde comme ça Choisy le Roi, Vitry, centre Vitry, centre commercial… quand je vois les magasins là je connais le carrefour, le Conforama, tout ça…voilà, Edé et Casino… j'ai appris beaucoup de choses* ». Il montre également qu'il est capable de lire les mots et les expressions courants, les prix et les dates. Il prend l'exemple des courses « *Avant je rentre dans les magasins je regarde pas le prix ... quand je vois le produit je vais aller avec… des fois ma femme m'engueule : tu regardes pas le prix, mais maintenant, je regarde le prix, je regarde la date, ça commence cette date là… ça périme à cette date là…Je commence à comprendre dans les courses maintenant. C'est ça que j'ai dit bien vraiment* ». Néanmoins, pour lire et comprendre un texte informatif simple du type petite annonce, l'interviewé nous parle de ses apprentissages « *Oui… oui, j'arrive à lire un peu parce qu'on fait avec le professeur… je veux deux kilos d'oranges ou deux kilos de clémentines… lire mais pas tellement…* ». Nous expliquons cela par le fait que cette capacité n'est pas encore acquise, ni mise en pratique dans sa vie quotidienne. D'ailleurs pour montrer ses difficultés en lecture, l'interviewé ajoute « *Oui. Le journal, je prends quelques mots dessus… les journaux de 20 Minutes là…je regarde ça un peu… mais… j'ai pas eu beaucoup de temps aussi. Quatre mois et t'as pas fait l'école avant… Bon ça m'aide pour comprendre l'alphabet c'est tout. Même pour remplir le papier c'est difficile* ». Pour suivre des indications brèves et simples, pour suivre un plan pour aller d'un endroit à un autre, l'interviewé nous explique qu'il préfère se déplacer en voiture parce qu'il a l'habitude « *… par exemple, s'il a dit tu vas à Paris pour quel endroit, je peux aller là-bas. Parce que je travaille qu'à Paris et je connais par cœur. Par exemple tu me dis « tu vas à Paris 14ème », tu me donnes quelque chose, je peux aller là-bas* ». Mais il est incapable d'utiliser les transports en

commun parce qu'il ignore comment les utiliser « *Non, je connais pas ça. Je ne vais pas beaucoup à Paris en métro* ». Encore une fois, nous pensons que sa difficulté de suivre un itinéraire en transport en commun est liée à la non maîtrise de la lecture. Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, l'analphabète va contourner la mobilisation de l'écrit qu'il ne maîtrise pas, dans cet exemple la lecture. Il va utiliser sa connaissance de la ville où il travaille depuis 13 ans pour se repérer. L'interviewé se montre incapable de lire une carte postale « *Pour lire, non* ». L'interviewé revient encore une fois aux apprentissages pour montrer la difficulté de cette tâche « *Les mots là, par exemple tu notes un mot là…. ça termine…tu marques mon nom, il y a … à la fin… il y a « s », il y a beaucoup sur mon cahier là. C'est ça qui est difficile quoi… je note… mais à la terminaison… »*.

Nous remarquons que l'interviewé n'a pas la maîtrise de la réception de l'écrit, surtout pour lire des messages, des cartes postales et des textes informatifs simples. Nous pensons que cette situation s'explique d'abord par le rapport particulier du stagiaire S5 à l'écrit. Il n'a pas été scolarisé et n'a bénéficié d'aucun apprentissage linguistique même élémentaire. Ensuite, en confiant à son épouse toutes les tâches en rapport avec l'écrit (gérer le courrier, la scolarité des enfants…), l'interviewé se trouve cantonner à l'oralité, ce qui explique son éloignement de la pratique de l'écrit et les difficultés lors de son apprentissage. Le temps de formation de quatre mois, qui nous semble insuffisant pour une situation d'analphabétisme, est un autre facteur influent.

La production de l'écrit

Dans le domaine de la production de l'écrit, l'interviewé rencontre certaines difficultés. Il ne parle pas réellement de pratiques de l'écrit dans sa vie quotidienne. En effet, dans le domaine professionnel, il n'utilise pas l'écrit, et dans le domaine privé, c'est son épouse qui se charge de cette tâche, donc pour répondre à nos questions, il évoque généralement les tâches liées aux apprentissages « *Pour écrire, j'écris des mots. Il y a les mots « j » et « g » qui me trompe aussi. Il y a beaucoup de choses qui sont difficiles, mais je commence à comprendre.* Il est incapable par exemple d'écrire une carte postale : « *Je ne peux pas. Même le bonjour, il faut que j'écris quelques mots avec moi pour copier dedans pour dire les phrases* ». Il se montre incapable également de demander ou de transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés, malgré qu'il soit capable d'écrire un message de quelques mots très simples à un ami « *Bonjour, salut , c'est X, tu es où par exemple* ». Par ailleurs, le stagiaire S5 peut copier en écriture cursive, à partir d'un modèle, des textes courts en script ou en écriture cursive lisible « *Oui, je peux écrire en attaché. Pour écrire en attaché c'est pas un problème, mais le problème c'est de lire* », ou « *Pour copier, je peux le faire* ». L'interviewé ne trouve aucune difficulté pour écrire ses coordonnés et informations

personnelles (chiffres, dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc.) « *Oui, nom, prénom, situation de famille… je peux faire ça »,* ou « *Par exemple moi je suis né le XX septembre 19XX, je peux écrire ça ».*

En évoquant ce qui serait important d'améliorer dans sa pratique de la langue, l'interviewé insiste sur la lecture. En effet, il est conscient des difficultés pour déchiffrer, et de retrouver du sens. Il considère donc l'apprentissage de la lecture comme une priorité « *Je ne regarde pas. C'est le lire qui me manque vraiment. Si j'avais le temps de continuer, ça va me donner vraiment des idées ».* La suite de ses propos montre l'intérêt de la lecture dans sa vie professionnelle. Il évoque la possibilité d'évoluer dans son travail en fin de carrière « *J'ai besoin de lire pour l'endroit qu'ils me donnent. Par exemple, ils me donnent une adresse, va chercher le matériel qui est là-bas, on fait ça des fois, parce que si tu arrives à une certaine âge… parce qu'il y a des gens qui sont arrivés à une certaine âge, ne descendent pas comme nous… des jeunes, ils donnent des camionnettes… ils ramènent des colis, ramènent du matériel, des pelles… de l'eau de javel…ou la camionnette est en panne, il faut appeler les déménageurs ».* Il explique vouloir passer le permis poids lourds qui peut être financé par son employeur. Mais là encore, il est confronté à la difficulté de la lecture *« Lire, lire…de lire. Tout ça en quatre moi… chef de famille aussi, c'est trop dur. Si je rentre d'ici, je fais un peu mais j'arrive pas à faire. Même ma fille, elle me donne un peu. Il y a les deux petits dès que je rentre, ils sont avec moi… ».* Donc, comme pour la réception de l'écrit, la production de l'écrit reste difficile à mobiliser dans les pratiques quotidiennes. Probablement, plusieurs facteurs contribuent à cette situation, le stagiaire S5 a longtemps vécu uniquement dans l'oralité dans sa pratique de la langue. D'abord, en étant berger jusqu'à l'âge de 27 ans, puis le métier d'égoutier durant 13 ans, un métier qui ne nécessite pas l'utilisation de l'écrit. Le fait que ce soit son épouse qui s'occupe du courrier et de la scolarité des enfants est un autre facteur de sécurité pour l'interviewé face à un monde qu'il ne maîtrise pas : l'écrit, mais qui l'éloigne de la pratique de ce dernier. Tous ces facteurs, font en sorte que l'alphabétisation nécessite un temps plus important, pour que les apprentissages s'installent et commencent à apparaître dans les pratiques de la vie quotidienne. Par conséquent, nous pensons que ce n'est pas l'apprentissage qui est en cause mais plutôt d'autres facteurs dont le plus important reste la durée de l'action de formation qui est largement insuffisante dans ce cas-ci.

1.6. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 6

Cet entretien a été réalisé au mois d'avril 2014, l'interviewé S6 est un migrant d'origine malienne, de sexe masculin. Il est âgé de 37 ans, marié et père d'un enfant. Il est arrivé en France en 2001. Il travaille comme agent d'entretien depuis 2007. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe du centre de formation linguistique de l'interviewé. Ce dernier n'a jamais été scolarisé dans

son pays d'origine. En cause, d'un côté l'éloignement de l'école du lieu d'habitation des parents « *C'était vraiment impossible, là où il y avait l'école c'était loin, on ne pouvait pas aller et revenir »,* et de l'autre, la situation matérielle des parents qui était défavorable « *Ils étaient incapables, parce qu'on n'avait pas d'autres ressources, quand on cultive pendant la saison… pour vivre en fait, pas de moyens pour payer les études ».* Néanmoins, l'interviewé a suivi des cours de soir, d'abord à l'étranger et ensuite en France, durant deux ans, où il a surtout appris certaines bases élémentaires de la langue française, d'où son inscription pour préparer le diplôme DELF A2. Concernant ses apprentissages durant ces cours du soir, il précise : *« J'ai appris beaucoup, du fait que ça se peut que avant de venir ici j'ai fait des cours du soir, mais pas beaucoup, c'était à Nouakchott et ça m'a aidé beaucoup du fait que avant ne je connais même pas a,b,c… j'ai pris ça là-bas. En arrivant ici, ça m'a aidé beaucoup du fait que je ne parle pas français même si quelque chose qu'on remplit avec nom, prénom, je ne sais pas… j'avais du mal à remplir. Après ces cours du soir, j'ai pu faire beaucoup de choses ».* Au moment de l'entretien, l'interviewé est arrivé au terme d'une formation linguistique en français qui a duré six mois (35 heures par semaine), dans le cadre d'un congé individuel de formation. À travers l'analyse des propos de l'interviewé, nous nous intéressons à la mobilisation de l'écrit dans ses pratiques.

La réception de l'écrit

L'analyse de l'entretien montre que l'interviewé maîtrise la lecture et la compréhension de la lettre personnelle simple, et reconnaît aussi les principaux types de lettres standards sur des sujets familiers « *Mon courrier je m'en sors comme même, je peux lire mon courrier et comprendre de quoi il s'agit ».* Il précise qu'il ne rencontre pas de difficultés pour comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que les rues, les restaurants, les gares… « *Oui je comprends, à présent je comprends concernant les panneaux et concernant d'autres choses aussi ».* En évoquant les instructions de sécurité par exemple sur son lieu de travail, l'interviewé exprime sa capacité de lecture et de compréhension de ces consignes *« Oui ça aussi j'ai appris du fait que … qu'on arrive à lire, ça permet de savoir tout ».* Selon ses propos, l'interviewé montre qu'il n'a pas de difficultés pour trouver et isoler un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que les prospectus, les menus et les annonces… « *ça, j'ai pas de soucis* ». Concernant l'identification de l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que les lettres, les brochures et les courts articles de journaux décrivant des faits, l'interviewé exprime sa capacité de réaliser cette tâche en disant : « *Le sens général, je comprends, j'arrive à comprendre ce qu'il veut dire* ». Il n'a pas de difficultés également pour suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone ou un distributeur automatique de billets. Il indique même qu'il en a la compréhension parfaite « *Oui, tout ça je comprends parfaitement ».*

Néanmoins, concernant l'utilisation du sens général d'un texte ou d'un énoncé court pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus, l'interviewé montre que cette capacité n'est pas acquise complètement. En effet, il éprouve encore des difficultés avec certains mots « *Non je pense pas, mais des fois il peut arriver que certains mots… ».*

Par ailleurs, l'interviewé évoque un sentiment d'autonomie dans la lecture et la compréhension *« Mais tout ce qui s'agit de formulaire, je m'en sors bien avec ça »,* ou *« Pour lire je comprends bien soit des textes que je peux regarder ça ».* D'une façon générale, il considère la réception de l'écrit à sa portée, et précise qu'il arrive à déchiffrer et à comprendre « *Oui ça aussi j'ai appris du fait que … qu'on arrive à lire, ça permet de savoir tout. Même si on comprend pas avant, le fait que tu arrives à lire ça te permet de comprendre de quoi il s'agit ».*

La production de l'écrit

L'analyse de l'entretien laisse apparaître un fort sentiment d'efficacité et d'autonomie de l'interviewé dans la production écrite de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats. En effet, il montre qu'il a recours au mail pour dialoguer avec son conseiller bancaire : « *même concernant mon conseiller, des trucs en banque, je dis, je règle tout avec lui par mail, ça peut être ce que j'écris… il comprend comme même et m'envoie toujours les réponses et tout la même chose* ». Il est aussi capable d'écrire une annonce et de la mettre sur un site de vente en ligne du type « Leboncoin », «*Oui, pour les annonces du Boncoin, ça je peux faire ».* Pour Prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler, l'interviewé précise qu'il peut le faire, néanmoins avec le risque de faire des fautes d'orthographe « *Oui, il peut y a avoir des fautes d'orthographe mais je peux l'écrire ».* Nous remarquons, à travers les propos de l'interviewé, la crainte de faire des fautes à l'écrit. Pour prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées, l'interviewé ne trouve aucune difficulté *« pour le copier, c'est plutôt facile ».* Comme dans la réception de l'écrit, l'interviewé donne des signes d'un sentiment d'autonomie dans la production écrite : « *Avant y avait beaucoup de choses que je connais pas là dedans, maintenant je peux faire tout seul ces trucs là. Avant j'ai fait tous les moyens pour pouvoir faire comme je veux, je vais faire mes documents mais je n'arrive pas à les mettre à ces formes là. Maintenant, je peux les faire comme je veux presque ».*

Sur un autre plan, l'interviewé juge qu'il a besoin de continuer ses apprentissages. Il vise à terme la possibilité d'être capable de créer son site Internet « *Oui, pour les annonces du bon coin, ça je peux faire, pour créer un site par exemple, il faut aller, je ne sais pas comment faire.*

D'accord, si on arrive à faire tout ça, ça permet de faire beaucoup de choses, de lancer une annonce que tout le monde peut en avoir comme dans le bon coin par exemple. Dès que tu as une annonce, tout le monde va sur… a la possibilité de pouvoir créer un site ». Il a aussi l'ambition de faire une formation dans la plomberie.

En conclusion, nous remarquons que l'interviewé exprime, à travers ses propos, une maîtrise de la réception et la production de l'écrit dans ses pratiques quotidiennes. Il montre aussi un sentiment d'autonomie dans les deux domaines. Par contre, en comparant les pratiques de l'interviewé avec ce qui est attendu par rapport un niveau du DELF A2, dit de survie, nous ne signalons pas de différence dans la mobilisation des deux compétences.

1.7. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 7

Cet entretien a été réalisé le 10/04/2014 dans un centre de formation de la région parisienne. L'interviewé S7 est un migrant d'origine malienne, de sexe masculin. Il est âgé de 35 ans. Arrivé en France en l'an 2000, il travaille comme ouvrier dans le secteur de la manutention. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe du centre de formation. L'interviewé affirme qu'il n'a pas été scolarisé en français dans son pays d'origine, mais qu'il a fréquenté des cours d'arabe durant quatre ans dans son jeune âge « *Non. Pas de français…Au Mali, j'ai fait le Madrassa, j'ai fait quatre ans de temps* ». À son arrivée en France, il a suivi des cours du soir durant deux mois, dont il garde un souvenir douloureux lié à un contrôle policier « *Avant d'arriver ici nous avons commencé des cours du soir à Choisy, mais même pas deux mois on a arrêté, il nous a arrêté, on avait pas de papiers… après il nous met en garde à vue… jusqu'à là on est sorti on n'est pas retourné* ». Parlant de ce qu'il a appris durant ses cours, l'interviewé évoque quelques notions d'écrit et un travail oral, il les résume ainsi : « *Oui, ils nous donnaient l'alphabet et on va dire ils nous apprend aussi à parler. Des fois, ils nous donnent du calcul. Une fois, il nous fait la conjugaison, mais après c'est 20 jours qu'on a fait là-bas. Parce que ça m'est arrivé de parler en français toute la journée ou avec des gens qui ne parle pas malien, donc toute la journée on parle français. C'est peut être ça qui m'a fait apprendre la langue plus que beaucoup de maliens* ». L'interviewé attribue ses progrès à l'oral à son environnement professionnel et surtout à son interaction avec les natifs. En ce moment, il suit une alphabétisation depuis environ huit mois (35 heures par semaine). Stagiaire de la formation professionnelle dans le cadre d'un congé individuel de formation, il a suivi les apprentissages pour le diplôme DELF de niveau A2. Nous procédons dans la suite de l'analyse de l'entretien à retracer les opinions et les représentations de l'interviewé à propos de la mobilisation de l'écrit : la réception (lecture) et la production (écriture ou expression écrite).

La réception de l'écrit

Dans le domaine de la réception de l'écrit, l'interviewé comprend les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que les rues, les restaurants… *« Les panneaux, la ville, la destination, le département si on arrive, ce panneau là indique ça et ce panneau là indique ça. Je comprends bien au niveau de l'affichage administratif ou je vais chercher quelque chose une adresse ».* Dans le milieu professionnel, il montre aussi une maîtrise de la lecture et de la compréhension de l'affichage et des instructions « *Sur le lieu de travail c'est pareil, dès que je vois tout de suite, je sais que ce panneau là est de ça ».* Il explique même qu'il a une grande maîtrise dans ce domaine « *Je peux lire et comprendre et même expliquer à quelqu'un ».* L'interviewé se montre également capable de reconnaître les principaux types de lettres. Il ne rencontre aucune difficulté pour déchiffrer et comprendre une lettre personnelle simple et brève « *Une lettre, je peux lire moi-même, même je peux écrire moi-même, ça peut être des fautes de vocabulaire dedans, mais moi ma lettre, je peux écrire. Au niveau de lire ça c'est très simple, je donne plus ma lettre à personne ».* Il peut aussi localiser une information spécifique dans une liste ou trouver un renseignement précis dans des documents et simples « *Oui, oui oui, je peux chercher moi-même, je peux chercher par comment s'appelle… par l'adresse, le numéro avant parce le numéro se trouve dans cette page… je vais arriver jusqu'à la page et je vais le trouver »,* ou « *Tout ce qui est prospectus c'est simple, dès quand vois les panneaux, on dit que c'est une publicité pour l'entreprise ça, on reconnait vite fait que c'est l'SNCF ou l'RATP dans les gares, les trucs comme ça ».* L'interviewé souligne qu'il arrive à lire et à comprendre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant, il évoque l'utilisation de son portable qu'il maîtrise parfaitement « *Les paramètres ça vous donne ça et ça et vous y arrivez. Il suffit de lire la consigne, lire la consigne. On lit, on sait ce qui est marqué… ».* Il explique aussi que ça lui arrive d'utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé court pour comprendre le sens d'un mot inconnu.

D'une façon générale, l'interviewé exprime un fort sentiment d'autonomie face à l'écrit qu'il exprime ainsi « *Depuis que j'ai entré dans … le stage ici, j'ai pas donné mon courrier à personne, tout ce que je reçois du point de vue administratif, c'est moi-même qui lis tous et c'est moi-même qui remplis tout le temps ».* En effet, dans sa pratique de l'écrit, il ne rencontre aucune difficulté dans la réalisation des différentes tâches en lien avec le niveau A2 du CECR.

La production de l'écrit

Dans ce domaine, l'interviewé explique qu'écrire de brèves notes simples en rapport avec son quotidien, est une tâche simple « *Écrire les noms de produits, ça c'est très simple ça, tous les noms de produits c'est très simple, ça c'est évident ».* Il explique aussi qu'il est facile pour lui de

prendre un message court, il donne un exemple de sa vie quotidienne « *ça m'est arrivé, on m'a laissé un message, s'il donne l'argent et dit c'est à envoyer, j'écris leurs noms et je dis et l'argent à coté* ». L'interviewé affirme également qu'il est capable de prendre des notes à partir d'un texte ou d'écrire un message simple « *Si je dois envoyer mon courrier, je peux remplir tous les trucs, tous les recommandés c'est moi-même qui envoie. Le formulaire pour le recommandé, avant je donne ça aux gens ou je donne à quelqu'un pour envoyer, il va me le faire mais là c'est bon* ». Dans sa pratique de l'écrit, l'interviewé affirme être capable d'écrire une lettre personnelle. Il montre une maîtrise de la production de l'écrit qui lui permet même d'aider d'autres personnes pour remplir leurs courriers administratifs « *Oui. Je donne pas à personne, je vais faire moi-même, même les gens donnent leurs courrier, je remplis pour eux, le courrier administratif* ». Néanmoins, nous signalons une différence dans le sentiment d'autonomie chez l'interviewé. En effet, il considère que la réception de l'écrit est acquise plus que la production de l'écrit « *Au niveau de écrire je peux dire que même j'ai un peu de doute, mais au niveau de lire c'est sans doute* », il ajoute dans ce même sens : « *En sécurité, comme je vous ai dit… c'est plus confiance en moi en lire que d'écrire. L'écriture aussi j'ai pas peur… et courrier et truc… mais comme je vous ai dit… même si j'ai un courrier je fais moi-même* ». Bien que l'interviewé possède une maîtrise de compétences plus importantes que ce qui est demandé concernant son niveau d'apprentissage le A2, il a un sentiment d'une moindre mobilisation de la production de l'écrit par rapport à la réception. Nous expliquons ce phénomène d'abord, par le recherche d'une production parfaite. D'ailleurs, l'interviewé l'évoque dans ses propos « *Oui, qu'il soit bien écrit sans défauts* ». Ensuite nous remarquons que le stagiaire revoit ses attentes à la hausse, il ne se contente plus d'atteindre les objectifs du A2 dans le domaine de la production écrite. Il souhaite dépasser ce niveau de langue dit de survie. En d'autres termes, c'est comme si le stagiaire avait suivi un apprentissage de niveau A2 et il voulait être capable de réaliser correctement les tâches de l'écrit demandées au niveau supérieur, le B1 par exemple ou être un utilisateur expérimenté. Ceci est visible dans les propos de l'interviewé *« Plus haut encore. Un niveau encore plus d'étudier, toujours écrire plus d'avantage* ». Il découvre que l'apprentissage qu'il vient de faire représente le début du processus de maîtrise de l'écrit « *Bien sûr, et j'aimerais bien continuer à apprendre parce que comme on a dit… on peut pas finir d'apprendre, jamais. Même ceux qui ont de grands diplômes continuent à apprendre. C'est vrai j'ai du nouveau pas comme avant, mais toujours je préfère continuer à apprendre… parce que apprendre ça se fini pas* ».

En effet, à travers ses propos, l'interviewé exprime une parfaite autonomie dans la réalisation des tâches nécessitant l'écrit dans sa vie quotidienne. À travers nos indicateurs, nous remarquons une parfaite maîtrise de la réception et de la production de l'écrit. En dépit du sentiment

de l'interviewé d'une mobilisation de la réception de l'écrit plus importante que la production, nous ne notons pas de différence entre les deux compétences comparées aux objectifs visés par les apprentissages suivis, de niveau A2, dans ce cas ci.

1.8. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 8

Cet entretien a été réalisé le 10 avril 2014, dans un centre de formation de la région parisienne. L'interviewé S8 est un migrant d'origine ivoirienne, de sexe masculin. Il est âgé de 35 ans. Il est arrivé en France en 2006. Il travaille comme agent de service depuis 2008. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe du centre de formation. Ce dernier n'a jamais été scolarisé dans son pays d'origine. Néanmoins, l'interviewé a suivi des cours de soir en français à l'étranger durant cinq mois « *J'ai pas fait l'école, seulement des cours du soir, je me rappelle que j'ai fait pendant cinq mois des cours du soir au pays* ». Durant ces cours réalisés en 2006, il a surtout appris l'alphabet français. Depuis son arrivée en France, l'interviewé affirme qu'il n'a pas suivi de formations linguistiques. Durant son alphabétisation d'une durée de huit mois, et qui vient de se terminer, il a suivi les apprentissages pour le diplôme DELF A2, qu'il vient d'obtenir. À travers l'analyse des propos de l'interviewé, nous nous intéressons à la mobilisation de l'écrit dans ses pratiques.

La réception de l'écrit

L'interviewé affiche une maîtrise complète dans la réalisation des tâches liées à la réception de l'écrit. Il comprend les signes et les panneaux courants dans les lieux publics et sur le lieu de travail « *Avant ça me pose problèmes plus maintenant* ». L'interviewé explique qu'il est capable de reconnaître les principaux types de lettres standards et de déchiffrer et comprendre une lettre personnelle simple et brève « *Non, maintenant ça ne me cause plus de problèmes. Mon courrier maintenant si ça vient, je peux lire, mais il y a des mots que je comprends pas… mais la plupart je comprends. Je peux dire mon courrier maintenant je lis facilement par rapport à avant* ». Il montre également une facilité pour localiser et isoler l'information recherchée ainsi que de trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants. L'interviewé montre qu'en dépit de certains mots qui peuvent être difficiles, il peut lire le journal « *Je peux lire le journal mais il y a des qui sont durs* ». En effet, à travers ces pratiques, nous remarquons que l'interviewé a une maîtrise de la réception de l'écrit. Ceci se trouve renforcé chez l'interviewé par un sentiment d'une grande autonomie dans ce domaine.

La production de l'écrit

De l'analyse des propos de l'interviewé dans le domaine de la production de l'écrit, émerge deux point essentiels : d'abord, une capacité de l'intéressé à réaliser toutes les tâches liées à l'écrit dans sa vie quotidienne sauf celles qui sont largement au-dessus de son niveau comme écrire des courriers administratifs complexes « *Les lettres de la familles c'est simples mais les lettres longues et lettres de l'administration qui cause probème* ». Donc, l'interviewé ne rencontre pas de difficultés pour communiquer avec l'écrit. Il donne de nombreux exemples de ses pratiques quotidiennes : « *La carte postale, je fais quelques fautes mais je peux écrire* », ou encore « *Les attestations d'hébergement, je peux écrire* », ou bien « *Avant pour envoyer de l'argent, ils me donnent une feuille, je dois retourner à la maison pour remplir, maintenant, je mets nom, chiffres… je fais tout… tout seul… Avant, je dois retourner à la maison pour donner aux gens pour me remplir… et je… partir avec* ». D'ailleurs, l'interviewé trouve une grande facilité dans l'utilisation des nouvelles formes d'écrits liées à la technologie numérique (SMS et mail) « *SMS et le mail ça ne posent pas de problèmes* ». Le deuxième point concerne le sentiment d'une mobilisation de la lecture plus importante que l'écriture. D'où vient ce sentiment alors qu'il réussit à réaliser la quasi-totalité des taches liées à l'écrit dans sa vie quodienne ? La réponse est donnée par l'interviewé lui-même en parlant de ce qu'il souhaite réussir dans le domaine de l'écrit. Il vise la réalisation de longues lettres ou des courriers adminstratifs complexes ou le natif a parfois du mal « *Les lettres de la familles c'est simples mais les lettres longues et lettres de l'administration qui cause probème* ». Donc ayant réussi les objectifs du niveau A2 du CECR, l'interviewé modifie ses attentes, qui deviennent plus importantes. Néanmoins, ces nouveaux objectifs dépassent les apprentissages, du niveau de survie, suivis par l'interviewé duarant son alphabétisation.

L'interviewé montre une autonomie dans la réalisation des taches liées à la réception et la production de l'écrit en rapport avec les compétences recquises pour un niveau A2. Par conséquent, nous ne constatons pas de différence dans la mobilisation entre la lecture et l'écriture.

1.9. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 9

Cet entretien a été réalisé le 03/04/2014 dans un centre de formation de la région parisienne. L'interviewé S9 est un migrant d'origine malienne, de sexe masculin, il est arrivé en France en 2004. Il est âgé de 34 ans, marié et père de quatre enfants. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe du centre de formation. L'interviewé affirme qu'il n'a jamais été scolarisé « *Je n'ai jamais été à l'école au Mali, j'avais pas les moyens… mes parents n'avaient pas les moyens… dès que j'arrivais en France je parle des mots* ». L'interviewé n'a pas suivi de formations en France « *Depuis que j'ai arrivé en France, je n'ai jamais fait de formation. C'est ma première formation*».

Évoquant son niveau en français avant la formation, le stagiaire explique « *Je parle français, mais c'était pas du bon français, si je dis quelque chose les gens me comprend c'est tout* ». Stagiaire de la formation professionnelle dans le cadre d'un congé individuel de formation d'une durée de six mois, il a suivi les apprentissages pour le diplôme DELF de niveau A2. Nous procédons dans la suite de l'analyse de l'entretien à retracer les opinions et les représentations de l'interviewé à propos de la mobilisation de l'écrit : la réception (lecture) et la production (écriture ou expression écrite).

La réception de l'écrit

L'analyse de l'entretien fait apparaître que l'interviewé est capable reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles sur des sujets familiers « *Tous les courriers que je vois… que j'ai reçu… je peux lire moi-même… actuellement, j'ai pas de difficultés* ». Il est également capable de déchiffrer et de comprendre une lettre personnelle simple et brève. Un élément intéressant, le stagiaire montre une utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique de l'écrit « *Pour lire les messages, il y a pas de soucis. De toute façon mon courrier vient par mail… et je fais tout, le courrier qui vient par la poste c'est moi-même je lis et je comprends aussi* ». L'interviewé montre qu'il maîtrise la compréhension des signes et des panneaux courants (l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger) dans les lieux publics ainsi que sur le lieu de travail. Il l'explique dans ses propos : « *Maintenant je prends la voiture pour aller accompagner les gens, pour rentrer au niveau des parkings et sortir etc.… c'est rapidement. Maintenant tout ce qui est affichage et directions, je comprends* ». Pour localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée ou pour trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples, l'interviewé affiche une maîtrise complète « *Si quelque chose que je connais pas je peux regarder sur internet ou sur le dictionnaire et trouver la réponse. Sur les pages jaunes c'est facile aussi pour chercher un numéro de téléphone ou une adresse… il y a pas de difficultés, ça aussi je peux trouver facilement* », ou « *Le lieu, l'adresse je comprends vite… tout ce qui est directions… si on me donne une adresse je regarde la correspondance, si je dois changer, sans changement, tout ça je comprends maintenant. J'ai pas de soucis pour ça maintenant* ». Ce qui semble intéressant, est que l'interviewé explique réellement la maîtrise de la réception de l'écrit par des exemples de pratiques quotidiennes, ce qui montre que les apprentissages sont bien installés et fonctionnels. Il montre qu'il est capable d'identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que les lettres, les brochures et les courts articles de journaux « *Si je prends le journal, l'article, je regarde je peux comprendre… il parle de quel sujet et quoi* ». L'interviewé se montre capable de comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement. Il peut aussi suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone portable « *ça aussi c'est*

important, parce que ça fait pas longtemps que j'ai acheté trois lits déjà avec… avant j'ai acheté et avec le dessin et le plan j'arrive pas à le faire, j'ai payé quelqu'un. Mais maintenant, j'ai acheté les lits pour mes enfants avec l'armoire comme ça, j'ai pas de difficultés, je regarde tout ce qui est noté, comment on fait et je regarde et j'ai monté moi-même… même pour faire des gâteaux dans la cuisine… ». Nous notons enfin que l'interviewé montre un fort sentiment d'autonomie en lecture qu'il explique ainsi *: « Pour lire je peux dire que j'ai pas de difficultés maintenant. Maintenant je peux lire tout ce qu'il faut. Pour chercher du travail sur Internet aussi…vendredi dernier j'ai fait une recherche sur le 94, j'ai trouvé une formation en électricité. J'ai imprimé le dossier… le dossier est en cours ».* Nous concluons que le stagiaire S9 est autonome dans la réception de l'écrit, et qu'il mobilise les apprentissages acquis lors de son alphabétisation, dans sa pratique quotidienne.

Production de l'écrit :

Nous notons dans le domaine de la production de l'écrit que l'interviewé est capable d'écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats, il trouve même une facilité à réaliser les tâches liées à la production de l'écrit *« Avant d'entrer en formation pour l'actualisation du chômage, je ne sais pas remplir alors, j'appelle par téléphone… même ce mois, j'ai fait l'actualisation par Internet de mon téléphone, et c'est bien... J'ai même écrit une carte postale à un ami, il me dit que c'est très bien ce que je fais par écrit ».* Un autre élément intéressant, l'interviewé n'a fait aucune référence aux situations d'apprentissage de l'écrit, mais plutôt il prend des exemples de sa pratique quotidienne. Il montre également qu'il ne rencontre aucune difficulté pour écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates. Dans ce sens, il explique : « *Si les gens m'envoie un message écrit, je peux les répondre … donner un rendez-vous, le lieu, l'heure et tout... Je peux répondre correct et je peux comprendre aussi… avant j'arrive pas et je peux pas le faire ».* Comme dans le cas de la réception de l'écrit, le sentiment de maîtrise de la production de l'écrit est très développé chez l'interviewé « *Maintenant… actuellement, j'ai l'impression que je comprends mieux les gens et les gens me comprend mieux. Avant, souvent j'envoie des messages aux gens, ils répondent même pas… il comprend pas ce que j'ai écrit… actuellement si j'envoie un message je reçois une réponse ».* Un point particulier qui ressort chez le stagiaire S9, il explique qu'il maîtrise la production de l'écrit mieux que la réception « *Entre lire et écrire, je peux dire que je peux écrire bien…Il y a des gens qui disent qu'ils ont du mal à écrire, mais moi, ce qui est plus facile c'est écrire. Tout ce qui est écrire pour que les gens regardent et comprennent, c'est facile pour moi. Quand il y a des gens qui disent mal écrire, je ne comprends pas… ça c'est facile pour moi ».* D'un autre côté et évoquant la poursuite des apprentissages, l'interviewé explique qu'il n'a besoin d'améliorer que la rapidité de la réception de l'écrit, mais il précise qu'au niveau de la production de l'écrit, les apprentissages sont suffisants. Il

explique qu'il ne comprend pas pourquoi les gens trouvent des difficultés dans la production de l'écrit : « *Vous savez, pour apprendre une langue, on a besoin toujours de continuer… ça ne finira jamais, moi j'ai besoin toujours de continuer d'apprendre plus que ça, de comprendre les gens et de comprendre tout...Au niveau de rapidité c'est tout… pour écrire c'est suffisant… il y a des gens qui veulent écrire sans fautes… mais quand tu arrives à faire quelque chose avec une seule faute, on peut dire que c'est bon… pour moi, il y a pas de soucis pour ça* ». Cette capacité à relativiser les réussites dans la prodution écrite est très intéressante chez l'interviewé.

Par conséquent, nous concluons qu'après son alphabétisation, l'interviewé mobilise bien les apprentissages suivis dans sa vie quotidienne. Il est autonome dans sa pratique de l'écrit. Par contre nous ramarquons que l'interviewé mobilise la production de l'écrit dans des mesures comparables à celle de la réception de l'écrit, malgré un sentiment de facilté dans la première.

1.10. L'analyse longitudinale de l'entretien n° 10

Cet entretien a été réalisé le 25/04/2014 dans un centre de formation de la région parisienne. L'interviewé S10 est un migrant d'origine malienne, de sexe masculin, il est arrivé en France en 2004. Il est âgé de 29 ans. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe du centre de formation. L'interviewé affirme qu'il n'a jamais été scolarisé «*Je n'ai pas fait l'école en français, en fait, j'ai fait l'école en arabe… de l'âge de 5ans à l'âge de 16 ans* ». Néanmoins, l'interviewé précise qu'il a suivi à deux reprises des cours d'alphabétisation. D'abord, durant trois mois en 2006, il a suivi des cours du soir, et ensuite en 2009 pour une même durée « *De 2006 j'ai commencé à faire des cours de français. J'ai fais des cours de soir à la mairie, deux heures et demie trois fois par semaine pendant trois mois… 2009 j'ai fait aussi trois mois de cours de français, c'était la journée en fait* ». À part ces deux actions, l'interviewé affirme n'avoir suivi aucune autre formation. Évoquant son niveau en français avant cette dernière formation, le stagiaire explique qu'il a appris quelques notions élémentaires sur l'écrit « *Les cours du soir, j'avais appris à parler un petit peu, de l'alphabet, a,b,c,d…j'ai appris ça… j'ai appris aussi comment écrire mon nom et mon prénom et puis mon adresse… et à parler un petit peu…* ». Il ajoute qu''il n'a pas appris à lire durant ces cours : *« Lire non, pas vraiment* ». Ces apprentissages lui ont permis, lors de l'évaluation réalisée en début de formation, de suivre les apprentissages pour le diplôme DELF de niveau A2. Nous le rencontrons lors de cet entretien comme stagiaire de la formation professionnelle, en fin de parcours, dans le cadre d'un congé individuel de formation d'une durée de huit mois. Nous procédons dans la suite de l'analyse de l'entretien à retracer ses opinions et ses représentations à propos de la mobilisation de l'écrit : la réception (lecture) et la production (écriture ou expression écrite).

La réception de l'écrit

Voici comment l'interviewé explique sa capacité d'abord de reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles sur des sujets familiers, et ensuite de déchiffrer et de comprendre une lettre personnelle simple et brève « *Quand je lis je comprends que c'est une lettre amicale ou c'est administratif. Avant je ne connaissais pas, une lettre est une lettre… Lire et comprendre une lettre simple, je vais dire aussi grâce à ma formation de lire une lettre, j'arrive à lire une lettre… une lettre je reçois et je lis moi-même… autour de moi aussi, mes copains me donnent des lettres de les regarder et de les lire* ». Il montre qu'il est capable de comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics et ou sur le lieu de travail. Il affirme même qu'il arrive à lire les informations dans un journal « *J'arrive à lire les journaux, même s'il y a quelques petits mots que j'arrive pas à comprendre… je peux dire que 90% du journal j'arrive à lire… 90% du journal gratuit j'arrive à lire* ». Il montre aussi qu'il peut localiser une information spécifique dans une liste ou trouver un renseignement prévisible dans des documents courants tels que les prospectus, les menus, les annonces, les inventaires et les horaires. L'interviewé montre que l'utilisation de l'écrit dans sa vie quotidienne est bien installée, il l'explique à travers plusieurs exemples : « *Une annonce pour vendre et acheter, je connais ça très bien parce que moi-même j'avais des pantalons parfois j'avais une ancienne voiture que j'ai vendue, après j'avais trois portables que j'ai vendus, j'ai mis dans les annonces, après il y a des gens qui m'ont appelé… quand j'ai besoin de quelque chose, je vais sur Internet… si j'ai besoin d'un portable ou autre, je vais sur le site du « Boncoin »ou autre… »*. Il explique surtout une capacité d'adaptation et une possibilité d'utiliser les ressources disponibles pour la compréhension de l'écrit, comme la recherche sur Internet et l'utilisation des nouvelles technologies comme le Smartphone. Il se montre aussi efficace pour comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement ou pour suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme le téléphone portable « *Quand je vais dans une discothèque ou un centre commercial… je lis ce qui est écrit… ce qu'on a droit ce qu'on n'a pas droit* » ou encore « *C'est facile, portable ou ordinateur… »*. L'interviewé explique qu'il sait utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé court sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable des mots inconnus « *Dans le journal, quand je lis, effectivement il y a des mots que je comprends pas, j'essaye de regarder les images… si je lis au début et à la fin… je sais il parle de quoi forcément* ». Le stagiaire S10 laisse apparaître un fort sentiment d'autonomie en lecture, il compare sa situation avant et après la formation ainsi : « *Entre avant et maintenant c'est très loin, c'est incomparable, je ne savais ni lire ni écrire, absolument rien du tout, je reçois un message sur mon portable, je vais montrer à mes copains. Ceux qui savent lire… grâce à cette formation j'arrive moi-même à lire mes messages, mes courriers* ».

La production de l'écrit

Le stagiaire S10 montre qu'il est capable d'écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats. Il explique à travers des exemples concrets comment il réussit à communiquer par écrit avec son entourage et avec l'administration : « *Par mail j'arrive à écrire à l'administration, par exemple à la sécurité sociale, ils m'ont demandé un dossier à ramener pour ma carte vitale tous les documents et que j'aurai la réponse dans 15 jours. Et au bout de 15 jours, j'ai pas eu de réponse, alors j'ai écrit un mail… que vous m'avez dit dans 15 jours, ça fait trois semaines et toujours pas reçu, ils m'ont répondu… ils m'ont dit : oui, d'ici une semaine j'aurai forcément un courrier que ça été pris… Et aussi pour la préfecture, j'avais demander pour le code… le permis de conduire pour que je puisse avoir les points du permis de conduire, combien il me reste ? Combien j'ai perdu ? Effectivement, ils m'ont répondu, ils m'ont dit : dans un mois j'aurais le code par mail, comme quoi, je pourrai accéder à mon compte et je pourrai faire…* ». Un élément intéressant se dégage dans les propos de l'interviewé : la facilité de la production écrite à travers les nouvelles technologies. En effet, l'interviewé trouve plus facile ce mode de communication que le courrier. Nous expliquons ce phénomène probablement d'un côté, par l'éloignement que l'interviewé a du domaine de l'écrit, et de l'autre, par la disponibilité et la facilité des nouveaux types d'écrit (SMS et Mail). Ils sont omniprésents dans la vie quotidienne ; rapides à mobiliser et efficaces. D'un autre coté, pour prendre un message bref et simple, le stagiaire S10 ne rencontre aucune difficulté « *J'arrive à prendre des notes même si c'est rapide, vite fait j'arrive à prendre des notes* », ni d'ailleurs pour produire les messages simples *« J'utilise les messages avec le portable, mais aussi au pays, le courrier, j'envoie une lettre… ça, j'arrive à écrire, pas de problème* ». L'interviewé se montre capable aussi de prélever et de reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte « *Même sur un grand texte, si on me demande de regarder les mots que j'ai besoin ou les indices que j'ai besoin… je regarde… c'est pas un problème* ». Enfin, nous remarquons dans les propos de l'interviewé qu'il est autonome dans la production de l'écrit, il le montre à travers sa pratique quotidienne. Néanmoins, nous enregistrons un sentiment de crainte et de peur au moment de passer à l'écriture sur le papier, à l'inverse de la production de l'écrit par les nouvelles technologies. L'intéressé explique cela par la peur de faire des fautes, d'être jugé. Il l'exprime ainsi : « *Sur l'écriture, j'ai un petit souci, la peur je veux dire… on n'a pas l'habitude d'utiliser le stylo. Si on me demande de faire ça, je panique en fait…c'est comme l'examen du permis, quand on arrive devant l'examinateur, on oublie tout alors que le portable on arrive…Pour écrire les messages et les Mails, j'arrive à écrire même à un ministre, pour écrire sur un papier blanc, là j'ai du mal… j'ai peur… c'est pas comme le portable… pas comme les appareils et les portables* ». Comparant la lecture et l'écriture, l'interviewé explique

qu'il trouve plus de facilité dans la première « *Pour lire c'est plus facile qu'écrire pour moi… pour écrire… y a des fautes… si ça s'écrit comme ça ou pas comme ça… s'ils vont voir ça c'est la honte. C'est ça qui crée la peur* ». Par ailleurs, à la question qu'est ce qui reste à améliorer au niveau de la lecture ou de l'écriture, le stagiaire S10 affiche une autosuffisance en lecture et une possible amélioration en écriture « *Dans la lecture, il n y a pas quelque chose à améliorer… j'arrive vraiment à lire. Pas de problème, dans la vie de tout les jours, j'arrive à lire les journaux…je lis correctement comme tout le monde* ».

En conclusion, nous pouvons déduire que le stagiaire S10 est réellement autonome dans sa pratique de l'écrit qui est en relation avec les apprentissages suivis au niveau A2 du DELF. Par contre, nous n'enregistrons pas de différence dans la mobilisation des deux compétences : la réception et la production de l'écrit.

2. L'analyse transversale et la discussion des résultats

Dans le tableau suivant nous résumons les résultats obtenus pour chaque stagiaire concernant les deux compétences : la réception et la production de l'écrit. Le signe plus (+) indique que le stagiaire maîtrise la compétence ; au contraire, le signe moins (-) indique la compétence n'est pas maîtrisée.

	Compétences	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Pratique de l'écrit	Réception de l'écrit (lecture)	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	Production de l'écrit (écriture, expression écrite)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+

Tableau n° 8 : les résultats obtenus pour chaque stagiaire concernant les deux compétences : la réception et la production de l'écrit.

2.1. La réception de l'écrit

L'analyse transversale des entretiens, fait apparaître une maîtrise de la réception de l'écrit par les stagiaires engagés dans l'action d'alphabétisation. En effet, neuf stagiaires sur dix affirment n'avoir aucune difficulté à réaliser les différentes tâches liées à la réception de l'écrit en rapport avec le niveau dans lequel ils ont suivi leur apprentissage. En d'autres termes, ils arrivent à mobiliser les apprentissages qu'ils ont acquis durant l'alphabétisation, dans les pratiques quotidiennes. La majorité des stagiaires affichent une facilité dans la réception de l'écrit, et ceci apparaît dans plusieurs de leurs propos : le stagiaire S1 explique « *Après la formation, même les*

yeux fermés, je vais là-bas », et le stagiaire S3 montre *« Je lis bien le message et je comprends bien… Si les gens m'envoie, je vois, je lis, je comprends… dans tous les cas »,* S4 de son côté montre *« Tous les messages que j'ai reçus, je peux lire maintenant… sans doute »*.Quant à S6, il précise *« Pour lire, je comprends bien soit des textes que je peux regarder ça »,* et S9 de son côté explique *« Pour lire je peux dire que j'ai pas de difficultés maintenant. Maintenant je peux lire tout ce qu'il faut ».* Les neuf stagiaires sont autonomes dans la réception de l'écrit alors qu'ils affirment ne pas l'être quand ils ont commencé la formation. Ils attribuent ce changement aux apprentissages suivis lors de l'action d'alphabétisation. Nous expliquons cela d'abord par le fait que les stagiaires évoluent dans un environnement où l'écrit est omniprésent, ce qui facilite les apprentissages surtout quand il y a utilisation des documents authentiques. Ensuite, nous attribuons cette autonomie face à la réception de l'écrit à l'apprentissage par les tâches. Un apprentissage qui donne du sens aux activités réalisées lors de la formation, comme le fait de déchiffrer et de comprendre une lettre personnelle, de remplir un formulaire ou de lire un plan pour s'orienter, etc.

Nous remarquons que ces neuf stagiaires évoquent des exemples de leur pratique de l'écrit et ne font pas références aux activités d'apprentissage, ce qui implique que ces derniers sont bien acquis et mobilisés dans la vie quotidienne. Nous notons que seul le stagiaire S5 évoque des difficultés dans la réception de l'écrit. Nous expliquons sa non maîtrise de cette compétence par deux raisons : d'abord, par son éloignement du domaine de l'écrit. En effet, le stagiaire S5 n'a pas été scolarisé et n'a bénéficié d'aucune formation. Il a exercé le métier de berger depuis le jeune âge jusqu'à son arrivée en France, où il a travaillé comme égoutier pendant 13 ans, deux métiers éloignés du monde de l'écrit. Ensuite, par le fait que c'est son épouse qui gère le courrier et tout ce qui touche à la scolarité des enfants ; ceci l'a laissé loin des pratiques de l'écrit. Cette situation influe sur les apprentissages où la plus banale des actions devient un obstacle insurmontable ; situation évoquée par Adami (2009, p. 23), en reprenant les termes de Noiriel (2006) qui la décrit comme « *le choc des papiers* », que nous avons évoquée au début de cette recherche. Ce rapport particulier du stagiaire à l'écrit nécessite un long processus de formation, or dans son cas, le temps de formation était particulièrement insuffisant, quatre mois au lieu de huit pour les autres. Nous pensons que ces contraintes ont conduit à la non maîtrise des deux compétences : la réception et la production de l'écrit. Donc, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apprentissage par les tâches et l'utilisation des documents authentiques favorisent l'autonomie face à la réception de l'écrit (lecture). Nous signalons aussi que le temps des apprentissages est une variable importante à prendre en compte pour la réussite de l'alphabétisation.

Par ailleurs, nous sommes conscient du fait que les stagiaires peuvent surévaluer leurs compétences en lecture car nous ne pouvons juger de la qualité de leur maîtrise ; notre méthodologie s'appuyant sur une analyse de discours, nous devons tenir compte de la distance qui peut exister entre le dire et le faire. En effet, c'est eux même qui évaluent leurs capacités dans la réalisation des différentes tâches, et qu'il n'y a pas de jugement extérieur comme dans le cas de l'écrit. En d'autres termes, ils lisent et se jugent eux-mêmes. Le déchiffrage et la compréhension de l'écrit sont intériorisés, ils ne sont pas apparents et ne peuvent bénéficier d'un retour direct, ce qui peut pousser certains à surévaluer leurs capacités dans le domaine de la réception de l'écrit. Par exemple, le stagiaire S6 affirme que du moment que l'on arrive à déchiffrer, le sens ne peut nous échapper « *Oui ça aussi j'ai appris du fait que … qu'on arrive à lire, ça permet de savoir tout* », ce qui n'est pas évident car le processus de déchiffrage est différent de celui de la compréhension. De la même façon, la majorité des stagiaires n'évoque pas la possibilité d'améliorer la lecture pensant qu'ils ont acquis ce qu'il faut, des propos à relativiser car ils sont habitués à des textes simples et courts. Mais même en tenant compte de cette possible surévaluation des stagiaires de leur compétence dans la réception de l'écrit, nous constatons à travers leurs propos qu'ils arrivent à réaliser avec aisance les tâches en lien avec la cette compétence.

2.2. La production de l'écrit

Dans le cadre de la production de l'écrit de nombreux points apparaissent à travers l'analyse des entretiens des stagiaires. D'abord, huit stagiaires sur dix maîtrisent la compétence de la production écrite. Ils sont autonomes dans la réalisation des tâches de l'écriture. Un seul stagiaire S5 semble en grande difficulté face à cette compétence. Nous expliquons cela de la même façon que pour la réception de l'écrit par plusieurs phénomènes dont les plus importants restent l'éloignement du domaine de l'écrit et le temps de formation insuffisant pour permettre l'acquisition des apprentissages. La stagiaire S3 a de son côté des difficultés dans la production et surtout pour demander et transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. Cette difficulté de mobiliser les apprentissages dans sa pratique quotidienne montre que les nouveaux acquis ne sont pas encore installés durablement. En effet, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, face à des situations d'insécurité vis-à-vis de l'écrit, le migrant adulte va chercher à le contourner, et se tourne encore une fois vers l'oralité, un domaine qu'il maîtrise mieux. Ceci se traduit chez l'interviewée, par exemple, par le déplacement sur place au lieu d'envoyer un simple message pour signaler le retard d'un enfant à l'école. Nous expliquons cela par la non maîtrise de la compétence de la production de l'écrit et la crainte de faire des erreurs, cela apparait surtout dans la relation avec l'administration où les enjeux sont importants. Dans ce cas, les apprentissages mettront du temps pour apparaître dans la pratique quotidienne. Il y a d'abord une confiance qui doit s'installer

chez le stagiaire suite à une utilisation répétée de l'écrit. D'un autre côté, le stagiaire S3 est le seul cas chez qui nous avons remarqué une plus importante mobilisation de la réception par rapport à la production de l'écrit comme nous l'avons stipulé dans notre deuxième hypothèse. Mais en dépit d'un sentiment chez quelques-uns des huit autres stagiaires qui va dans ce sens, nous n'avons pas noté de différence notable dans les pratiques des deux compétences. Nous avons obtenu ce résultat après comparaison entre les pratiques de l'écrit et les objectifs visés par les apprentissages. Nous expliquons ce sentiment par le fait que les stagiaires revoient à la hausse des attentes une fois que les objectifs visés sont atteints. En effet, une fois la formation terminée, les stagiaires se projettent et espèrent réussir des tâches d'un niveau plus important. Nous prenons l'exemple des stagiaires S2, S6, S7 et S8. En effet, le stagiaire S2 exprime ses nouvelles attentes dans un processus général de maîtrise de l'écrit. Il le montre ainsi : « *J'ai besoin d'aller jusqu'au bout… oui, j'ai appris pour des formulaires pour faire ça, il y a beaucoup de choses j'ai pas eu ça…Au bout c'est quoi ? Il faut réussir à connaître beaucoup… connaître mes droits, connaître écrire comme je veux, connaître des façons… voilà* ». De son côté le stagiaire S6 veut être capable de créer et de gérer un site Internet « *Oui, pour les annonces du bon coin, ça je peux faire, pour créer un site par exemple, il faut aller, je ne sais pas comment faire* ». Le stagiaire S7 vise une production parfaite à l'écrit *« Plus haut encore. Un niveau encore plus d'étudier, toujours écrire plus d'avantage* ». S8 souhaite être capable de rédiger de longues lettres et des courriers administratifs, des réalisations d'un niveau largement supérieur à celui du A2 « *Les lettres de la familles c'est simples mais les lettres longues et lettres de l'administration qui cause probème* ». Le deuxième point qui donne un sentiment d'une mobilisation moins importante de production de l'écrit c'est la crainte de faire des erreurs , d'être jugé au travers de sa production. Ce n'est pas comme en lecture, en écriture, le fait de produire laisse des traces qui peuvent être évaluées. Parfois l'individu est capable de produire, mais la crainte de faire des erreurs le paralyse. La stagiaire S3 explique cette crainte ainsi *« Comme l'école si ma fille est venue en retard, l'école m'a envoyé le message, il a dit qu'elle est absent huit heures cinq neuf heures cinq. Ils ont dit pour quelle raison ? Pourquoi ? Il m'attend pour la réponse, mais je ne réponds pas… c'est ce que je viens de dire c'est la faute* ». D'un autre côté contrairement aux autres stagiaires, nous notons chez le stagiaire S9 un sentiment d'une mobilisation de la production de l'écrit plus importante que la réception. Nous constatons, également, une utilisation des nouvelles technologies dans la production de l'écrit. En effet certains stagiaires trouvent une facilité dans ces types d'écrits (SMS et Mail). Nous expliquons cela par leur disponibilité et leur facilité de mobilisation. Ces nouveaux écrits sont omniprésents dans la vie quotidienne ; efficaces et simples à mobiliser par le biais de différents moyens : Smartphones, tablettes et ordinateurs. Le numérique peut constituer un agent facilitateur de la mobilisation de l'écrit dans le cas l'alphabétisation du migrant adulte.

À travers l'analyse transversale des entretiens, nous remarquons que notre première hypothèse est validée. En effet, **l'apprentissage par les tâches favorise l'accès à l'autonomie face à l'écrit.** Néanmoins, pour notre deuxième hypothèse, nous n'avons pas noté suffisamment d'indices pour affirmer que **la réception de l'écrit (lecture) est mise en pratique d'une manière plus importante que la production de l'écrit (expression écrite).** Par conséquent, nous concluons que **l'apprentissage par les tâches et l'utilisation de documents authentiques dans l'alphabétisation des migrants adultes favorisent la mise en pratique de l'écrit.**

3. Les limites

L'apprentissage du français langue étrangère bénéficie d'une recherche scientifique abondante, or l'apprentissage aux migrants adultes peine à percer une voie, et encore moins, l'étude des pratiques d'écrit chez cette population. Ce qui ne donne pas au chercheur une profondeur de champ à travers une multitude d'approches (sur le plan théorique et sur le plan méthodologique).

À travers notre recherche, et en choisissant de procéder par entretien semi-directif, nous avons été exposé à un biais du fait que l'apprenant peut être amené à ne pas se découvrir en cas de non maîtrise de certaines compétences simples surtout après une longue période de formation. L'apprenant peut aussi surévaluer ses compétences. D'un autre côté, ce procédé de recueil de données semble moins pertinent avec certains apprenants qui d'une part ne maîtrise pas totalement la langue, et de l'autre, ne sont pas habitués à s'exprimer dans de pareilles situations. Une autre limite à prendre en compte aussi, nous avons évoqué, dans notre recherche, les pratiques de l'écrit par les migrants adultes en fin de formation, mais dans le cas où ils n'ont pas eu l'occasion de le faire, pour remédier à cela, nous avons cherché à interroger leur capacité à le faire.

4. Les préconisations

À l'issue de notre recherche, notre réflexion nous conduit à formuler des préconisations en rapport avec l'alphabétisation des migrants adultes et leurs pratiques de l'écrit. En effet, ce lien entre apprentissage et mobilisation ultérieure de l'écrit dans la vie quotidienne est très important. Nous pensons que la prise en compte des points suivants peut augmenter les chances de la réussite de cette action de formation.

- Bien définir le profil linguistique de l'apprenant avant d'intégrer l'action d'alphabétisation semble une variable très importante dans la réussite des apprentissages, et surtout dans la maîtrise de l'écrit. Ce qui conditionne sa mobilisation ultérieure.

- Le temps des apprentissages doit prendre en compte le rapport à l'écrit de l'apprenant et surtout les éléments du son profil linguistique. En effet, une position éloignée de la pratique de l'écrit nécessite une durée d'apprentissage plus importante.
- L'apprentissage par les tâches supprime la distance entre la situation d'apprentissage et la situation réelle de pratique de l'écrit dans la vie quotidienne. Ceci est facilité par l'utilisation des documents authentiques, qui place l'apprenant dans la position d'acteur social, un rôle qu'il a au cours et après de son apprentissage. Cet apprentissage place l'apprenant dans l'action et non pas dans la préparation à l'action qui nécessite une phase de mise en pratique.
- L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication semble ouvrir des pistes ambitieuses. Smartphones, tablettes, ordinateurs et Internet deviennent de plus en plus accessibles. Utiliser ces moyens pour la production de l'écrit chez les migrants adultes semble soulever moins de résistance. Les apprenants sont conscients de l'efficacité de ces moyens dans les pratiques quotidiennes, ce qui augmente la motivation et donne du sens aux apprentissages. Ils se sentent réellement comme des apprenants acteurs d'autant qu'ils sont utilisés dans les pays africains.
- L'utilisation de l'auto-évaluation à travers un journal d'apprentissage ou un portfolio qui retrace les acquis et les objectifs qui restent à atteindre, ceci permettra, d'une part, à l'apprenant d'avoir une vision claire de son niveau en langue, et de l'autre, au formateur pour optimiser son action. Et ce qui permet surtout de relativiser les réussites et les échecs, dans l'apprentissage et dans la pratique de l'écrit. Cette clarté recherchée évitera de sous ou de surévaluer ses compétences dans le domaine de la réception et de la production de l'écrit.

Conclusion

À travers ce mémoire de Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation, nous avons voulu comprendre le lien entre l'apprentissage et la pratique de l'écrit chez le migrant adulte. Nous avons choisi d'évoquer ce lien à travers une action d'alphabétisation dans un organisme de formation hors du cadre associatif. Ce qui nous a amené à questionner la mobilisation des deux compétences de l'écrit : la lecture et l'écriture, à travers les tâches quotidiennes en lien avec les apprentissages réalisés. Nous avons montré que l'apprentissage par les tâches et l'utilisation des documents authentiques favorisent bien la mise en pratique de l'écrit. Cet apprentissage permet à l'apprenant d'avoir une autonomie dans les pratiques quotidiennes de l'écrit. Néanmoins cette réussite reste tributaire de nombreuses variables dont les plus importantes sont la connaissance précise du profil linguistique de l'apprenant avant d'entamer l'action d'alphabétisation, et le temps alloué à ce processus. Dans cette approche, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication semble privilégier les apprentissages chez les migrants adultes. Ces acquis sont

fonctionnels et peuvent être mobilisés rapidement. Par ailleurs, nous pensons que le recours à une recherche qui porte sur une évaluation du niveau de littératie du migrant adulte en fin de formation peut constituer une piste ambitieuse pour approfondir la compréhension du lien entre l'apprentissage et la pratique ultérieure de l'écrit. Une compréhension nécessaire pour améliorer le processus d'alphabétisation, de la conception des outils à la pratique pédagogique.

Bibliographie :

Ouvrages :

- Adami, H. & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et en formation*. Paris : Adami H. et Leclercq V. (éds).
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants adultes Intégration, littératie, alphabétisation*. Paris : CLE International.
- Adami, H. & al. (2005). *Trait d'union : méthode de français pour migrants, livre de l'éleve*. Paris : CLE International.
- Adami, H. & al. (2005).*Trait d'union : méthode de français pour migrants, livre du professeur*. Paris : CLE International.
- ANLCI. (2012). *Agir ensemble contre l'illettrisme sur tous les territoires*. http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Donnees-internationales , consulté le 10/11/2013
- ANLCI. (2010). *Guide pratique au repérage et à l'orientation du public jeune en situation d'illettrisme*. http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Donnees-internationales , consulté le 10/11/2013.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer.* Paris : Dunod.
- Barbé, G. & Courtillon, J. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Campenhoudt, L.V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/ framework_fr.pdf, consulté le 29/03/2014
- Courau, S. (2011). Jeux et jeux de rôle en formation, clés pour réaliser des formations efficaces. Paris : ESF.
- Denyer, M. & Al. (2011). *Version originale 2 méthode de français livre de l'élève*. Paris : maison des langues.
- Donnard, G. (2009). *Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ?* ORIV Alsace.
- Gillardin, B. (2008). *Apprentissage du français oral et écrit, adultes immigrés, guide du professeur*. Paris : Retz.

- Gillardin, B. (2009). Apprentissage *du français oral et écrit, adultes immigrés, tome 2 cahier du stagiaire*. Paris : Retz.
- Girardet, J. & Pecheur, J. (2008). *Campus 1 méthode de français*. Paris : CLE International.
- Houssaye, J. & Al. (2007). Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail.* Paris : PUF.
- Lescure, R. & al. (2013). *Le nouvel entraînement au DELF A2 200 activités*. France : CLE international.
- Magne, M. & Lions-Olivieri, M.L. (2009). *Version originale 1 méthode de français cahiers d'exercices*. Paris : maison des langues.
- OCDE. (2013). *France – Note Pays – Évaluation des compétences des adultes - Premiers résultats Perspectives*. Éditions OCDE.
- Pancrasi, L. (2011). *Version originale 2 méthode de français cahier d'exercices*. Paris : maisons des langues.
- Robert, J-P. & Rosen, É. (2010). *Dictionnaire Pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- Tagliante, C. & Dupleix D. (2009). *Réussir le DILF A1.1*. Paris : Didier.

Chapitres d'ouvrages :

- Ben Fadhel, S.E. (2003). Apprendre à lire et à écrire : une construction socio-cognitive. In Romdane, M.N. & Gombert, J-E. & Blajouza, M. (Eds.), *L'apprentissage de la lecture perspectives comparatives,* (pp.281-295). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Giordan, A. (2007). Les conceptions des apprenants. In Houssaye, J. & Al. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* (pp.259-274). Paris : ESF.
- Gombert, J.E. (2003). Apprendre à lire et à écrire : une construction socio-cognitive. In Romdane, M.N. & Gombert, J-E. & Blajouza, M. (Eds.), *L'apprentissage de la lecture perspectives comparatives,* (pp.19-34). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bastien-Toniazzo, M. & Bastien, C. (2003). Considérations théoriques sur l'acquisition de la lecture et implications pédagogiques. In Romdane, M.N. & Gombert, J-E. & Blajouza, M. (Eds.), *L'apprentissage de la lecture perspectives comparatives,* (pp.321-335). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Najem, A. (2003). Médiation sémiotique et activités cognitive. Etude comparative des stratégies cognitives de compréhension de textes écrits en langue maternelle (l'arabe) et en en langue seconde (le français), M.N. & Gombert, J-E. & Blajouza, M. (Eds.), *L'apprentissage de la lecture perspectives comparatives,* (pp.116-129). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Cuq, J-P. & Davin-Chnane F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? In Verdelhan-Bourgade, M. (Ed.), *Le français langue seconde*, (pp. 11-28). Bruxelles : De Boeck Supérieur,

Articles :

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44.
- Adami, H. (2009). Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants adultes. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Augustin, B. (1989). Avoir des parents analphabètes, ou l'enfance précaire et responsable. *Diversité Ville-École-Intégration*, 79, en ligne. http://www2.cndp.fr/revueVEI/79/MigFo79-4.htm, consulté le 09/01/2014
- Bagnoli, & al. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue ". *3FLA Tercer Foro de lenguas ANP*, 1-16. http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf , consulté le 11/01/21014
- Balas, B. (2010). Les représentations de l'Ecrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique. *Éducation et didactique*, (4), 76- 96.
- Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, (1), 107-120.
- Bernard, É. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 45, *36-44*.
- Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 51, 9-14.
- Boutinet, J- P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, 4, 9-49.
- Bruley-Meszaros, C. (2008). La réalité des pratiques de classe en milieu associatif Comment gérer l'hétérogénéité ? Public d'adultes migrants. *Recherche en didactique des langues : Les Cahiers de l'Acedle*, 3, 41-66.
- Champion, F. (2009). Portrait de l'enseignant en jardinier, ou : quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 45, 144-153.
- Chiousse, S. (2001). Pédagogie et apprentissage des adultes État des lieux et recommandations, Examen thématique de l'apprentissage des adultes, OCDE.

http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/1831501.pdf, consulté le 21/12/2013.

- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Recherches et applications. : Le français dans le monde*, 45, 15-24.
- 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, 59-81.
- Dumet, T. & Leclercq, V. (2001). Des parents maîtrisant mal l'écrit face à l'école. *Empan*, 81, 81-89.
- Étienne, S. & Jendouby, K. (2007). Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés. *Études de linguistique appliquée*, 145, 93-100.
- Hamez, M-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176, 77-90.
- Lavoie, N. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. Savoirs, 13, 63-78.
- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. Savoirs, 14, 8-55.
- Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. Savoirs, 11, 87-106.
- Leconte, F. (2001). Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. *Langage et société*, 98, 77-103.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. Savoirs, 23, 9-50.
- Mangenot, F. (2012). Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 51, 107-116.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 121-137.
- Reinhart, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 45, 45-53.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 45, 6-14.
- Sprenger-Charolles, L. & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 63-90.

- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 45, 25-34.
- Valdois, S. (2010). Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 89-103.
- Veltchef, C. (2009). Évaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 45, 133-141.
- Vigner, G. (2009). Écrire en FLE quel enseignement pour quel apprentissage. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 55, *16-33*.

Thèses :

- Rouseau, A. (2011). Le phénomène d'acculturation du jeune migrant dans son processus de construction identitaire, mémoire Master 1, université de Rouen, CIVIIC.
- Beauné, A. (2011). Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1, Mémoire Master 2, Université Paris Descartes.

Sitographie :

- http://www.cairn, consulté régulièrement
- http://www.oecd.org/fr, consulté régulièrement
- http://christianpuren.com, consulté régulièrement
- http://www.andregiordan.com, consulté régulièrement
- http://www2.cndp.fr/ , consulté le 15/09/2013
- http://www.adjectif.net/spip/IMG/pdf/M2.pdf, consulté le 15/09/2013
- http://hal.inria.fr/docs/00/57/68/68/PDF/Actes_J.E_ARRAS_2010_H._ADAMI.pdf, consulté le 15/09/2013
- http://www.didafle.com/methodologie/sgav.html, consulté le 17/09/2013
- http://www.editions-retz.com/Apprentissage_du_francais_oral_et_ecrit-9782725661087.html, consulté le 02/10/2013
- http://bibliotheque.copian.ca/ajout/6040, consulté le 12/10/2013
- http://www.oecdepublishing.org/multilingual-summaries/9789264204256-sum/html/9789264204256-sum-fr.html, consulté le 10/11/2013
- http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Donnees-internationales, consulté le 10/11/2013

- http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr, consulté 02/12/2013
- http://www.gehfa.com/, consulté le 20/11/13
- http://www.defi-metiers.fr/upload/docs/application/pdf/2012-06/guide-pratique-aide-au-reperage.web_2012-06-11_10-20-37_498.pdf, consulté 21/12/2013
- http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/3612-et2-parents-en-alpha.pdf, consulté le 30/12/2013
- http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html, consulté le 04/01/2014
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html, consulté le 06/01/2014
- http://www.meirieu.com/FORUM/brousseau.pdf, consulté le 20/01/14
- http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/joe_20090730_0174_0026.pdf, consulté le 28/01/2014

Annexes

Annexe 1:

Source : le site de l'Académie de Paris : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_225339/le-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl?cid=p1_581856&portal=sites_11380, consulté le 18/02/2014

« Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)
Qu'est ce que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) c'est :

- Un document pour favoriser la circulation des hommes et des femmes entre les pays européens, essentiellement dans le monde du travail.

- Des normes communes d'évaluation des compétences langagières, harmonisation devenue nécessaire pour apprécier le niveau de personnes d'horizons différents.

- Ce document ayant pour objectif essentiel de donner aux Européens des références communes d'évaluation, il était nécessaire d'analyser en profondeur ce qui venait en amont, c'est-à-dire les **apprentissages**.
- En conséquence, le CECR présente également un tableau exhaustif des connaissances existant à l'heure actuelle sur ENSEIGNER et donc APPRENDRE.
- Ce document propose des **descripteurs**, qui permettent de décrire les **aptitudes langagières** selon des niveaux croissants. (Tableau 1, p.25) De façon plus détaillée des descripteurs

permettent ensuite d'évaluer l'aptitude à réaliser les **tâches** comprenant une activité langagière.

- Pour faire un bilan, ces descripteurs sont associés en fonction des buts précis de l'évaluation, du contexte d'apprentissage. (Tableau p. 49, 50, 51, 52, 53)

Le CECRL ne propose pas et, à fortiori, ne prescrit pas de méthodes d'enseignement ».

Le CERCL est téléchargeable sur le site :

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Annexe 2 :

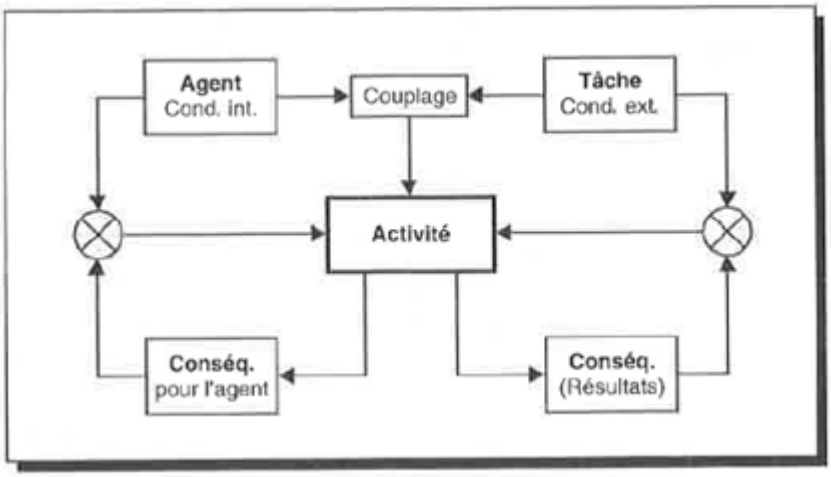


Schéma n° 8 : Analyse de l'activité, Leplat (1997, p.5).

Annexe 3 :

Outil de conception des tâches par Évelyne, B. (2009, p.42)

	Écouter	Lire	Parler	Écrire	Grammaire	Lexique	Culture
Tâche de base							
Comprendre							
Anticiper							
Répondre/Interroger							
Nommer							
Apparier							
Transférer							

Sélectionner							
Trouver/Identifier							
Compléter							
Tâche de conceptualisation							
Regrouper							
Classer/Ordonner							
Comparer/Mettre en opposition							
Déduire/Imaginer/ Inférer							
Tâche de modification							
Compléter							
Insérer							
Corriger							
Extraire							
Supprimer							
Développer							
Continuer							
Transférer/Modifier							
Améliorer							
Tâche discursive							
Décrire							
Discuter							
Expliquer							
Justifier							
Argumenter							
Démontrer							

Annexe 4:

Démarche de construction d'une évaluation axée sur les tâches, Veltchef (2009, p. 140)

« Construire une évaluation :

1. Objectifs et caractéristiques de l'évaluation

Au choix : □ sommative □ formative □ non critériée □ critériée □ évaluation externe certificative □ évaluation par l'enseignant □ auto-évaluation

2. Références de l'évaluation

a- Choisir le niveau de compétence visée

b- descripteurs retenus (descripteurs retirés/ ajoutés / adaptés /en fonction de la situation de classe i.e. enseignement professionnel, universitaire…

c- Tâches retenues : quelles sont les tâches les plus adaptées pour évaluer la compétence visée à ce moment de la séquence d'apprentissage ? Une reformulation des descripteurs en tâches est-elle nécessaire ?

d- Critères retenus (en nombre limité) : linguistique, morphosyntaxique, lexical, phonétique, sociolinguistique, discursif, pragmatique

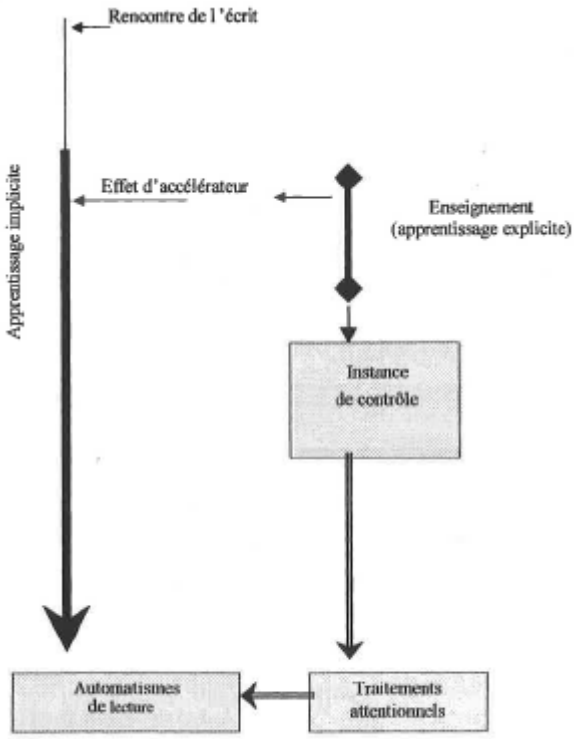
e- Information aux apprenants : les descripteurs et critères d'évaluation sont-ils proposés en amont aux apprenants ?

f- Situation communicative retenue

g- Exercices proposés : durée de l'évaluation, nombre d'exercices, types d'exercices ».

Annexe 5 :

Schéma n° 11 : L'apprentissage implicite et explicite de la lecture selon J-É. Gombert (2003, 28)



Annexe 6 :

Grille d'entretien niveau A1

I/ L'interviewé :

a. sexe
b. âge
c. scolarité antérieure
d. pays d'origine
e. date d'entrée en France
f. niveau visé lors de la formation
g. temps de formation

II/ Réception de l'écrit (lecture) :

a. lire les panneaux, les affiches publicitaires
b. en faisant les courses, lire les noms marqués sur les produits
c. comprendre un texte qui donne des informations simples accompagné d'une image, exemples : petite annonce, horaire d'ouverture, affiches publicitaires…
d. suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un endroit à un autre)
e. Déchiffrer et comprendre le contenu une carte postale

III/ Production de l'écrit (écriture) :

a. demander par écrit des renseignements personnels détaillés, exemple : nom, prénom, adresse, etc.
b. transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés comme sur un formulaire
c. écrire chiffres et dates, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple
d. écrire nom, nationalité, adresse, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple
e. copier en écriture machine ou en écriture à la main et à partir d'un modèle, des textes courts écrits à la main en écriture lisible (que vous arrivez à déchiffrer)
f. copier en écriture machine ou en écriture à la main et à partir d'un modèle, des mots isolés et des textes courts imprimés normalement.

Grille d'entretien niveau A2

I/ L'interviewé :

a. sexe
b. âge
c. scolarité antérieure
d. pays d'origine
e. date d'entrée en France
f. niveau visé lors de la formation
g. temps de formation

II/ Réception de l'écrit (lecture) :

a. comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants
b. comprendre les signes et les panneaux courants sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger
c. Déchiffrer et comprendre une lettre personnelle simple et brève
d. reconnaître les principaux types de lettres : amical, familial, administratif, etc.
e. localiser une information spécifique dans une liste (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan)
f. trouver un renseignement précis dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires

g. identifier l'information essentielle sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits
h. comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement
i. suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public
j. utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé court pour comprendre le sens d'un mot inconnu

III/ Production de l'écrit (écriture) :

a. écrire de brèves notes simples en rapport avec votre quotidien comme une liste de courses
b. prendre un message bref et simple s'il est répété et reformulé
c. prélever et reproduire des mots et des phrases dans un texte court et simple
d. écrire un message simple, comme de chercher un enfant à l'école, de payer une facture, de retirer un colis etc.

Annexe 7

Extrait du tableau qui a servi à l'analyse des entretiens :

Niveau DELF A1			
Réception de l'écrit			
	1/ Déchiffrer et comprendre une carte postale.	*2/ Reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants*	*3/ Se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple*
S1	- Même ça c'est important, ça c'est très important. Je peux envoyer les texto, messages et tout ça, si quelqu'un m'envoie un message, je sais lire comme je veux.	- En tout cas, moi dans le métro, si j'ai vu le tableau comme ça, les rues, les panneaux, tout seul. - ça c'est facile même, je peux rentrer, je connais tout ça. Même mon travail aussi, il m'a laissé le message, pour	- Je peux envoyer les texto, messages et tout ça, si quelqu'un m'envoie un message, je sais lire comme je veux. - ça aussi dans les gares, je prends ça et je lis les choses que je connais, je comprends

		l'adresse, je demande personne.	tout ça, voilà.
	4/ Suivre des indications brèves et simples	*5/ Sentiment d'autonomie en lecture*	*6/ Études et formations suivies*
S1	- Moi, je peux, même l'autre jour à l'oral, je me suis trompé là-bas, j'ai pris mon portable il y a GPS, et j'ai tapé l'adresse, il m'a indiqué jusqu'à là-bas. J'ai passé la porte, le truc s'est retourné comme ça, j'ai regardé la porte, j'ai vu c'est marqué 111. Ah, c'est ça. J'ai rentré direct.	- Je connais beaucoup de choses, je connais beaucoup de choses. - Après la formation, même les yeux fermés, je vais là-bas.	- Non, parce que nous avant parents, il ne veut pas pour aller à l'école, il veut qu'on travaille à la maison. Et avant les gens… les gens pas bien réveillés quoi.
Niveau DELF A1			
Production de l'écrit (écriture)			
	1/ Demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés	*2/ Écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc.*	*3/ copier en scripte minuscule ou en écriture cursive, à partir d'un modèle, des textes courts en script ou en écriture cursive lisible.*
S1	- Par exemple, si tu donnes à remplir, mon nom, mon prénom, mon adresse je peux remplir. - Je peux envoyer les texto, messages et tout ça, si quelqu'un m'envoie un message, je sais lire comme je veux.	- Pour n'importe quel formulaire. Je peux faire tout seul. - C'est facile, je peux écrire. Liste de pommes, tomates, banane je connais.	- Copier, pour copier c'est gâteau ça. Copier c'est gâteau ça.

	- Moi je peux écrire les cartes… les cartes pour un ami.		
	4/ Copier en scripte minuscule ou en écriture cursive, à partir d'un modèle, des mots isolés et des textes courts en scripte.	*5/ Sentiment d'autonomie en écriture*	*6/ Poursuite des apprentissages*
S1	- Pour écrire c'est un peu difficile, mais pour copier c'est facile ça. C'est gâteau ça.	- Quand je rentre au Mali, je peux écrire à la classe un texto, pas de problème. Je suis arrivé, je suis comment, mon village là-bas, il fait chaud, il fait froid tout ça. Je peux écrire ça et envoyer un texto. - Cinq euros pour remplir ou dix euros, mais maintenant non. L'autre jour, il y a un petit problème à pôle emploi, c'est moi qui a rempli.	- Ah oui, en tout cas moi je connais, ils ont dit qu'il y a des mairies ou on peut continuer à lire même si on travaille… Oui. Et qu'on tu as commencé tu peux pas laisser.

Annexe 8 : Transcription des entretiens

Transcription de l'entretien n° 1

Cet entretien est réalisé le 23/01/2014 avec un stagiaire qui a fini la formation : alphabétisation, dans le centre de formation, dans le département du 94.

Interviewer : Bonjour Monsieur, comme je vous ai expliqué cet entretien rentre dans cadre d'une recherche universitaire au niveau d'un master 2, durant cet entretien qui durera un peu plus d'une trentaine de minutes je vous poserai quelques questions. Si vous ne comprenez pas ma question n'hésitez pas à me le dire. Cet entretien qui ne servira que dans la recherche, il ne comportera ni nom ni prénom et sera effacé après la transcription. Est-ce que vous permettez que j'enregistre ?

Interviewé : D’accord

Intervieweur : Pour commencer, combien a duré votre formation ?

Interviewé : Huit mois

Intervieweur : De quel mois à quel mois ?

Interviewé : Du mois de juin au 31 janvier.

Intervieweur : Vous êtes du Mali ?

Interviewé : Oui du Mali.

Intervieweur : Parlez-moi de votre jeunesse au Mali, de l’école.

Interviewé : Non, j’ai pas fait l’école là-bas, au Mali… moi, c’était les voyages, j’ai fait beaucoup de voyages

Intervieweur : Expliquez-moi

Interviewé : En 2000, en 91, j’ai rentré en Côte d’Ivoire, après, j’ai fait deux ans là-bas et 94 j’ai sorti, j’étais en Nigéria…Cameroun

Intervieweur : Vous aviez quel âge ?

Interviewé : J’étais petit, (rires), j’étais petit… Au Cameroun, j’étais petit, au Niger j’ai travaillé un petit peu, après j’ai rentré en Algérie, et puis, j’ai rentré au Maroc.

Intervieweur : D’accord

Interviewé : J’ai fait deux fois l’Espagne et ça fait me retourner, j’ai retourné, j’ai parti à Bamako.

Intervieweur : Dites-donc vous avez fait pas mal de voyage ?

Interviewé : Oui (rires), j’ai demandé le visa à Bamako, il m’a donné le visa, j’ai rentré en France 2000, le 2 avril 2000 j’ai rentré en France.

Intervieweur : Très bien, donc à la jeunesse, il n’y a pas vraiment d’école ?

Interviewé : Ah non !

Intervieweur : Et c'était quoi pou ne pas aller à l'école, c'était les voyages ?

Interviewé : Non, parce que nous avant parents, il ne veut pas pour aller à l'école, il veut qu'on travaille à la maison. Et avant les gens… les gens pas bien réveillés quoi.

Intervieweur : Des revenus

Interviewé : Voilà… Parents ne veut pas voilà, avant ils connait pas, parce qu'il dit : « si nous rentrer à l'école on va perdu quoi ».

Intervieweur : Ah d'accord. Donc ce n'est pas un problème d'argent ? Ce n'est parce qu'ils sont pauvres ?

Interviewé : Non non non…

Intervieweur : Ils pensent comme ça ?

Interviewé : Oui ils pensent comme ça. Là-bas ça paye pas bien.

Intervieweur : Même si on fait des études ça ne paye pas bien ?

Interviewé : Non ça ne paye pas bien avant, maintenant oui, maintenant tout le monde fait…On rentre à l'école… Avant non.

Intervieweur : Vous, vous habitez dans une grande ville ? Près de la capitale ?

Interviewé : J'habite une petite place mais c'est grand.

Intervieweur : Une ville moyenne ?

Interviewé : Oui une ville moyenne.

Intervieweur : Très bien. Et vos parents, ils avaient les moyens ?

Interviewé : On n'a pas beaucoup de moyens, parce que on est, à peu près, trente personnes à la maison, et c'est nous qui va donner la nourriture là-bas. Voilà, c'est nous qui va envoyer l'argent pour la nourriture, on n'a pas beaucoup de moyens.

Intervieweur : En arrivant en France, c'était quelle année ?

Interviewé : 2 avril 2000.

Intervieweur : Parlez-moi un peu.

Interviewé : Comment ça s'est passé, je vous ai dit : je prends le refugié…politique.

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Et puis, j'ai travaillé…J'ai trouvé du travail dans l'intérim. Après deux ans, j'ai trouvé un emploi, le Renault…

Intervieweur : La maison Renault ?

Interviewé : À la maison Renault, à Champigny… 94.

Intervieweur : D'accord

Interviewé : J'ai travaillé là-bas, il m'a embauché, six ans et demi là-bas, après ils m'ont licencié parce que problème de truc…de papiers de tout ça. Après il m'a licencié, après… Après…En 2010 j'ai trouvé mon papier. Voilà, maintenant je travaille dans l'intérim.

Intervieweur : D'accord. Est-ce que vous avez fait des formations avant cette formation là ?

Interviewé : Non, je n'ai pas fait de formation.

Intervieweur : Jamais ?

Interviewé : Jamais.

Intervieweur : Même pas des cours du soir ?

Interviewé : Non je n'ai pas fait des cours du soir. L'école c'est ici. On a fait la grève aux impôts de Vitry, quatre mois, on a fait quatre mois. Il y a une dame qui vient donner un peu de cours mais c'est pas tout le temps.

Intervieweur : De temps en temps ?

Interviewé : Oui de temps en temps.

Intervieweur : Et juste pour apprendre l'alphabet ?

Interviewé : Oui, a,b, c, d…C’est tout.

Intervieweur : Et après cette formation là ? Qu’est ce que ça t’a apporté ?

Interviewé : Beaucoup de choses. Lire et écrire.

Intervieweur : Prenez votre temps et expliquez-moi.

Interviewé : Avant cette formation, je ne connais pas beaucoup de choses, maintenant je connais. Par exemple, si tu donnes à remplir, mon nom, mon prénom, mon adresse je peux remplir.

Intervieweur : D’accord.

Interviewé : Même ça c’est important, ça c’est très important. Je peux envoyer les texto, messages et tout ça, si quelqu’un m’envoie un message, je sais lire comme je veux. Je connais beaucoup de choses, je connais beaucoup de choses. Si ça peut continuer, si ça peut continuer, moi je voulais continuer, mais désolé quoi…

Intervieweur : Parlez-moi petit à petit, ce que vous avez réussi à faire jusqu’à maintenant, et ce que vous pouvez réussir tout seul ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Vous m’avez parlé d’envoyer des messages ?

Interviewé : Avec remplir un dossier.

Intervieweur : Vous voulez dire un formulaire ?

Interviewé : Un formulaire, je peux remplir.

Intervieweur : Tout seul ? Avec nom, prénom, adresse… ?

Interviewé : Avec, nom, prénom, adresse date de naissance et…Comment dirai-je, là où tu es né ? Mon village, tout ça.

Intervieweur : Pour n’importe quel formulaire ?

Interviewé : Pour n’importe quel formulaire. Je peux faire tout seul.

Intervieweur : Mais avant, comment vous faites ?

Interviewé : Avant, je ne connais rien avant.

Intervieweur : Il faut toujours quelqu'un ?

Interviewé : Oui, il faut toujours quelqu'un pour me remplir, souvent cinq euros. Maintenant non.

Intervieweur : Vingt cinq euros ?

Interviewé : Cinq euros.

Intervieweur : Ah, cinq euros.

Interviewé : Cinq euros pour remplir ou dix euros, mais maintenant non. L'autre jour, il y a un petit problème à pôle emploi, c'est moi qui a rempli.

Intervieweur : Et si on parlait d'un petit message ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : C'est facile ?

Interviewé : C'est facile et c'est pas facile, parce que c'est pour première fois tu peux pas connaître tout, tu peux connaître une petite mais pas tout.

Intervieweur : Oui expliquez-moi ça.

Interviewé : Il faut tout seul faire après, souvent moi, il faut pas laisser les cours même à la mairie pour continuer.

Intervieweur : J'ai une petite question, ce que vous réussissez à faire maintenant que avant vous ne réussissez pas ?

Interviewé : Avant je connais que écrire mon nom c'est tout.

Intervieweur : Écrire seulement le nom ?

Interviewé : Non non seulement le nom.

Intervieweur : Je vais être un peu précis, si on vous dicte des dates, des noms… Est-ce que vous pouvez écrire ça ?

Interviewé : Des dates ?

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Écrire ?

Intervieweur : Des nombres, des chiffres ?

Interviewé : Peut être oui.

Intervieweur : Si je vous dit le 25 décembre, vous pouvez écrire ça ?

Interviewé : Ah, ça c'est facile ça.

Intervieweur : Et pour écrire les prix des courses ?

Interviewé : Par exemple ça coute 45 euros

Intervieweur : Vous pouvez écrire ça en chiffres ?

Interviewé : En chiffres, pour écrire en lettres c'est un petit peu difficile, c'est pas facile.

Intervieweur : On a dit que pour les formulaires il n y a pas de soucis ?

Interviewé : Non il y a pas de soucis.

Intervieweur : Vous réussissez facilement ?

Interviewé : Oui facilement.

Intervieweur : Et pour les petits messages ? Pour écrire par exemple une liste de course ?

Interviewé : Oui je peux écrire c'était ça c'était ça, mais pour le nom des…parce qu'il y a beaucoup de choses là, je peux lire mais je connais pas il est quoi, c'est ça le problème.

Intervieweur : D'accord.

Interviewé : Si je connais, je peux écrire, mais si je sais pas, ben, voilà.

Intervieweur : ça c’est pour les mots difficiles, mais moi je parle pour les mots de tous les jours, si je fais une liste des mots qu’on connait tous les jours par exemple. Acheter des tomates des pommes de terre par exemple liquide vaisselle.

Interviewé : C’est facile, je peux écrire. Liste de pommes, tomates, banane je connais.

Intervieweur : Par contre avant c’était compliqué ?

Interviewé : Je connais pas tout ça. Je connais pas du tout.

Intervieweur : Un petit message à un ami, une carte postale on va dire.

Interviewé : Même j’ai un ami en Amérique, ce matin, j’ai écrit un petit message. J’ai dit bonjour cher ami. moi la semaine prochaine, je vais rentrer au Mali. Voilà.

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Et puis, il a envoyé le message, il dit que…pour dire bonnes vacances.

Intervieweur : En Amérique ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Je reviens à la carte postale, quand vous rentrer au Mali vous écrivez à la classe.

Interviewé : Quand je rentre au Mali, je peux écrire à la classe un texto, pas de problème. Je suis arrivé, je suis comment, mon village là-bas, il fait chaud, il fait froid tout ça. Je peux écrire ça et envoyer un texto.

Intervieweur : D’accord, imagine pour copier un texte sur une feuille, comment tu trouve ça ?

Interviewé : Copier, pour copier c’est gâteau ça. Copier c’est gâteau ça.

Intervieweur : (Rire)

Interviewé : Pour écrire c’est un peu difficile, mais pour copier c’est facile ça. C’est gâteau ça.

Intervieweur : Pour copier c’est vraiment…

Interviewé : C’est facile.

Intervieweur : Un message ou un texto pour demander une information par exemple.

Interviewé : Pour demander une information ?

Intervieweur : Oui. Sur quelque chose, un besoin…à un ami.

Interviewé : C’est pas facile ça.

Intervieweur : Expliquez-moi comment c’est pas facile ?

Interviewé : Je n’ai pas fait. Peut être je peux faire.

Intervieweur : Pour lire ? Les panneaux par exemple ?

Interviewé : En tout cas, moi dans le métro, si j’ai vu le tableau comme ça, les rues, les panneaux, tout seul.

Intervieweur : Les panneaux dans les rues ?

Interviewé : Oui, oui je connais le nom, je peux lire. Y en a je connais pas.

Intervieweur : Il y a certaines choses que vous arrivez à lire d’autres non ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Vous m’avez parlé… dans le métro comment ça se passe ?

Interviewé : Dans le métro (rires), monter et descendre, je connais ça.

Intervieweur : Pour faire les correspondances par exemple, pour lire.

Interviewé : ça c’est facile même, je peux rentrer, je connais tout ça. Même mon travail aussi, il m’a laissé le message, pour l’adresse, je demande personne.

Intervieweur : Même avant la formation ?

Interviewé : Même avant la formation.

Intervieweur : Et après ça amène quoi ?

Interviewé : Après la formation, même les yeux fermés, je vais là-bas.

Intervieweur : Si on vous donne un itinéraire, on vous demande de monter à une gare de descendre à une autre et après aller à cette adresse ?

Interviewé : Moi, je peux, même l'autre jour à l'oral, je me suis trompé là-bas, j'ai pris mon portable il y a GPS, et j'ai tapé l'adresse, il m'a indiqué jusqu'à là-bas. J'ai passé la porte, le truc s'est retourné comme ça, j'ai regardé la porte, j'ai vu c'est marqué 111. Ah, c'est ça. J'ai rentré direct.

Intervieweur : Dans le métro s'il y a une correspondance, vous pouvez suivre ? Vous regardez l'affichage à l'intérieur ?

Interviewé : Il y des flèches qui vont à droite, des flèches qui vont à gauches, d'autres qui montent. Il y a des sorties aussi, je lis le correspondant. métro 4 et métro 7. Par exemple, je parti à Paris, je vais aller à Paris… la ville est comment dirai-je… République, je viens ici, il y a tous les noms de stations…

Intervieweur : Vous arrivez à lire pour retrouver le nom de la stations où vous aller descendre ?

Interviewé : Voilà. Si j'ai monté au métro, je regarde.

Intervieweur : Dites-moi, avant comment vous faites ?

Interviewé : Je demande.

Intervieweur : Toujours demander ?

Interviewé : Oui, toujours demander.

Intervieweur : Si je résume un peu, les panneaux dans les rues ça ne pose pas de problème, vous pouvez vous repérer facilement, et pour le transport, itinéraire…

Interviewé : Moi je peux écrire les cartes. Les cartes pour un ami.

Intervieweur : Les cartes, que veut dire les cartes pour vous ? Une lettre, une carte postale ?

Interviewé : Une lettre.

Intervieweur : Vous m'avez dit que la carte postale c'est facile pour vous.

Interviewé : Oui, carte postale pour un ami, pour écrire message c'est un peu facile pour moi, mais pour écrire une lettre c'est difficile.

Intervieweur : Une longue lettre ?

Interviewé : Voilà, c'est ça.

Intervieweur : ça reste difficile ?

Interviewé : hein.

Intervieweur : ça veut dire…

Interviewé : C'est ça le problème, moi j'ai jamais fait l'école, si c'était un peu avant d'arriver ici ça c'est oui. Mais j'ai pas fait l'école. Ben…huit mois pour apprendre tout les choses, il y a des choses que tu peux retenir, des choses que tu peux pas retenir. C'est ça le problème, si c'était avant j'ai rentré, tu cannais un petit peu l'alphabet a, b, c,…tout ça là…voilà c'est facile.

Intervieweur : ça veut dire vous partez de zéro ?

Interviewé : Voilà.

Intervieweur : Quelqu'un qui commence dès le départ ?

Interviewé : Voilà.

Intervieweur : Dans les magasins, pour faire les courses, parlez-moi un peu ?

Interviewé : Dans les magasins, il y a beaucoup de choses… parce que si tu rentres dans un magasin, il y a beaucoup de choses. Sais pas la chose que tu vas prendre… Voilà. Si tu veux les jeans, il y a les prix des jeans. Si tu veux les chemises, il y a les prix des chemises. Fruits aussi, et tu pèses…

Intervieweur : Comment vous faites, vous lisez d'abord les prix écrit sur les articles ?

Interviewé : Avant, je ne lis pas. Je prend le kilo…

Intervieweur : Le produit ?

Interviewé : Oui le produit dans le sac, et je viens je pèse, j'appuis le bouton…et m'a sorti le prix et…le…là-bas.

Intervieweur : Pour lire un petit peu, tout ce qui est paquet… ?

Interviewé : Oui, tout est…dans le truc quoi…

Intervieweur : C'est l'image ?

Interviewé : On regarde l'image, s'il y a des pommes…

Intervieweur : ça c'est avant ? Et après la formation ?

Interviewé : Après la formation, c'est pas les magasins d'abord. Je vais plus là-bas.

Intervieweur : Vous n'allez pas ?

Interviewé : Oui

Intervieweur : plutôt les marchés ?

Interviewé : Oui. C'est au marché que j'achète maintenant.

Intervieweur : Et maintenant vous pouvez faire facilement ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Et donc, ce qui me reste comme question, si un ami vous envoie un message ou une carte postale, pour lire…

Interviewé : Je peux lire (rires).

Intervieweur : C'est catégorique ?

Interviewé : (Rires) Tous les choses que je te dis, pour écrire la lettre directement, ça c'est difficile pour moi. Lettre longue comme ça, comme les autres, tu vois les gens qui écrit des lettres tout seuls…ça qui est dur.

Intervieweur : Alors l'objectif n'est plus d'écrire des messages et des cartes postales, c'est…

Interviewé : Voila, par exemple je demander le dix ans à la préfecture, j'écris comment comment comment…tout seul.

Intervieweur : Une demande ?

Interviewé : Voila, une demande, une lettre pour expliquer ma situation

Intervieweur : Qu'est ce que vous pensez après avoir fait cette formation ? Qu'est ce qu'

elle a changé ?

Interviewé : Qu'est ce que ça a changé, ça a changé beaucoup de choses… parce que les choses que je connais pas je connais maintenant. Bon… c'est ça l'important… pour l'important c'est ça.

Intervieweur : Par exemple, quel changement amène-t-elle ?

Interviewé : Parce qu'il y a des mots je connais pas parler, je sais maintenant.

Intervieweur : Plus de vocabulaire ?

Interviewé : Voilà. Je connais un petit peu, écrire aussi je connais un petit peu et lire aussi je connais un petit peu. Avant, je connais pas du tout… pour venir ici aussi, c'est facile pour moi.

Intervieweur : Vous dites un petit peu, et par rapport à celui qui ne connait pas ?

Interviewé : On ne peut pas dire que je connais tout.

Intervieweur : D'accord.

Interviewé : Parce que moi j'ai regret…

Intervieweur : Est-ce qu'il y a un grand écart avec la situation d'avant ?

Interviewé : Oui c'est un grand, parce que celui qui connait pas, ne connait rien du tout. Celui qui n'a pas fait va recommencer de zéro, voilà. Il y a beaucoup de différence.

Intervieweur : Et pour écrire ?

Interviewé : Un petit peu.

Intervieweur : Qu’est ce que vous avez gagné avec cette formation ? Qu’est ce qu’elle vous a amené de plus ?

Interviewé : Par rapport à quoi ?

Intervieweur : Par rapport à avant. Par rapport à la situation d’avant.

Interviewé : c’est-à-dire les choses que j’ai gagnés, écrit j’ai gagné un petit peu et pour envoyer les messages à les gens, j’ai gagné un petit peu voilà.

Intervieweur : Donc ça facilite ?

Interviewé : Ah oui, en tout cas moi je connais, il ont dit qu’il y a des mairies ou on peut continuer à lire même si on travaille.

Intervieweur : En cours du soir ?

Interviewé : Oui. Et qu’on tu as commencé tu peux pas laisser

Intervieweur : Vous pensez que si on arrête l’apprentissage… ?

Interviewé : Voilà.

Intervieweur : On va oublier en quelques sortes ?

Interviewé : Tout le temps j’écris, les choses qu’on a fait, tout le temps j’écris et je lis.

Intervieweur : Pour continuer en faite…Les journaux gratuits par exemple.

Interviewé : Ca aussi dans les gares, je prends ça et je lis les choses que je connais, je comprends tout ça, voilà.

Intervieweur : Des choses difficiles d’autres faciles ?

Interviewé : Voila.

Intervieweur : Vous arrivez à comprendre ?

Interviewé : J’arrive à comprendre ce qui est facile, ce qui est difficile je laisse.

Intervieweur : Si vous n’avez pas d’autres choses à ajouter on va finir ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Je vous remercie et je vous dis au revoir.

Interviewé : De rien. Au revoir.

Transcription de l'entretien n° 2

Dans le cadre d'un travail exploratoire sur la formation linguistique des migrants adultes, j'ai choisi d'interviewer un migrant qui a bénéficié d'une formation durant huit mois intitulé : Alphabétisation. Cet entretien s'est passé dans un centre de formation de la région parisienne. L'interviewé a été sollicité deux semaines à l'avance et a accepté de répondre à mes questions et a donné son accord pour l'enregistrement de l'entretien.

Intervieweur : Parlez-moi un petit peu de vous.

Interviewé : D'accord, je m'appelle X X, j'ai 37 ans. Je suis marié, j'ai une fille de trois mois à peu près, nationalité malien, je vis en France depuis à peu près 13 ans, dans l'Essonne. Je travaille dans une entreprise de nettoyage, comme agent d'entretien depuis 2007.

Intervieweur : Très bien, parlez-moi du Mali avant d'arriver en France.

Interviewé : Avant d'arriver, je vis dans un village à 400 km de Bamako, j'ai vécu là-bas mais j'ai pas eu la chance d'être à l'école du fait qu'il y a avait pas d'école là-bas. Donc j'ai travaillé pour aider mes parents, après j'ai commencé l'aventure, voilà.

Intervieweur : Dans le village, il n'y avait pas d'école du tout ?

Interviewé : Non, il n'y avait pas d'école.

Intervieweur : Les villages voisins c'était loin ?

Interviewé : C'était dur, là où il avait l'école c'était loin de chez nous.

Intervieweur : Vous pensez que c'était les parents qui ne voulaient pas ou c'était plutôt impossible ?

Interviewé : C'était vraiment impossible, là où il y avait l'école c'était loin, on ne pouvait pas aller et revenir.

Intervieweur : Du point de vue matériel, est ce que les parents étaient capables de… ?

Interviewé : Ils étaient incapables, parce qu'on n'avait pas d'autres ressources, quand on cultive pendant la saison… pour vivre en fait, pas de moyens pour payer les études.

Intervieweur : Payer des études ça reste pour les personnes et les familles aisées ?

Interviewé : Oui, qui ont les moyens.

Intervieweur : Arrivée en en France, vous m'avez dit quelle année ?

Interviewé : En 2001.

Intervieweur : En 2001 ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Et depuis 2001, la formation en France, il avait des études ?

Interviewé : Oui, j'ai fait des cours du soir un peu avec la mairie, j'ai fait un an ou deux ans un peu comme ça avec la mairie.

Intervieweur : Et combien de temps ces cours du soir par semaine ?

Interviewé : Trois fois, trois fois par semaine.

Intervieweur : Des séances de combien de temps ?

Interviewé : Deux heures.

Intervieweur : C'étaient réguliers ou ça s'arrêtaient et ça reprenaient ?

Interviewé : C'étaient réguliers.

Intervieweur : Si on résume, qu'est ce que vous avez appris de ces cours du soir ?

Interviewé : J'ai appris beaucoup, du fait que ça se peut que avant de venir ici j'ai fait des cours du soir, mais pas beaucoup, c'était à Nouakchott et ça m'a aidé beaucoup du fait que avant ne je connais même pas a,b,c… j'ai pris ça là-bas. En arrivant ici, ça m'a aidé beaucoup du fait que je ne parle pas français même si quelque chose qu'on remplit avec nom, prénom, je ne sais pas… j'avais du mal à remplir. Après ces cours du soir, j'ai pu faire beaucoup de choses.

Intervieweur : La formation que vous allez finir dans quelques jours, quand vous êtes arrivés là, si on veut voir le niveau quand vous avez commencé, cette formation et cette formation a duré combien de temps ?

Interviewé : Ici ?

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Ah… Six mois.

Intervieweur : Six mois de formation ? Et à raison de 35 heures par semaine ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Et si on parle du niveau maintenant, quand vous êtes arrivés ici que saviez faire ? Et que ne saviez pas faire ?

Interviewé : Grâce à cette formation, c'est toujours un avantage, toujours on apprend. Donc, j'ai beaucoup appris, surtout quand j'arrive ici, concernant l'informatique. Déjà, à vrai dire j'ai beaucoup appris. Sérieusement, j'ai beaucoup appris.

Intervieweur : On voir ce beaucoup appris en détails, nous allons parler dans un premier temps de tout ce qui est lecture. Par exemple lire et comprendre des panneaux sur la place publique.

Interviewé : Oui je comprends, à présent je comprends concernant les panneaux et concernant d'autres choses aussi.

Intervieweur : D'accord, et pour comprendre les instructions de sécurité sur le lieu du travail, les consignes et les règlements ?

Interviewé : Oui ça aussi j'ai appris du fait que … qu'on arrive à lire, ça permet de savoir tout. Même si on comprend avant, le fait que tu arrives à lire ça te permet de comprendre de quoi il s'agit.

Intervieweur : Mais avant c'était pas le cas ?

Interviewé : Avant comment dire, il y avait des mots que je comprends pas, quand on n'a pas la formation c'est pas facile. Et trouver quelqu'un toujours qui va dire les mots, comme ça de nous expliquer,

Intervieweur : Tout ce qui est écrit, est ce que vous le voyez de nouveau ?

Interviewé : Oui, ça du fait qu'il y a certaines choses que je comprends pas, ou quand je le dis, je mal dis mais maintenant il certaines choses qui ont bien évolué.

Intervieweur : Une lettre personnelle simple pour lire.

Interviewé : Oui je peux lire.

Intervieweur : Facilement ?

Interviewé : Oui facilement.

Intervieweur : Pour reconnaitre différents courriers, ce que vous recevez à la maison.

Interviewé : De recevoir des fois des courriers ?

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Mon courrier je m'en sors comme même, je peux lire mon courrier et comprendre de quoi il s'agit.

Intervieweur : De n'importe quelle administration ?

Interviewé : Mes démarches à la préfecture, c'est moi qui fait tout, personne ne me remplit. Tout ce qui donne comme formulaire, c'est moi-même qui remplis.

Intervieweur : C'était pas le cas avant ?

Interviewé : C'était pas tellement le cas avant, il y avait certaines choses qu'il faut aller demander, des indications pour pouvoir remplir. Mais là ça va.

Intervieweur : Pour tout ce qui est formulaire vous voulez me dire ?

Interviewé : Oui tout ce qui est formulaire, je pense pas que quelqu'un me remplit, des fois quand il s'agit d'écrire une lettre qui est grande comme ça peut me… mais tout ce qui s'agit de formulaire, je m'en sors bien avec ça.

Intervieweur : Est-ce qu'on peut parler d'autonomie, on pas besoin de l'aide d'une personne ?

Interviewé : Oui je peux dire tellement parce que , du fait qu'ici majoritairement tout ça, les administrations ça fonctionne avec des formulaires , ça va bien, ça va très bien même

Intervieweur : Revenant un peu en arrière, si des amis vous envoient des messages, vous arrivez à comprendre, ça pose problème ou pas ?

Interviewé : Non, du fait qu'il y a, même concernant mon conseiller, des trucs en banque, je dis, je règle tout avec lui par mail, ça peut être ce que j'écris… il comprend comme même et m'envoie toujours les réponses et tout la même chose.

Intervieweur : Souvent vous envoyez à votre conseiller par mail ?

Interviewé : Oui toujours j'envoie comme je le dis.

Intervieweur : Ecrire à des amis par exemple lettre, message… ?

Interviewé : Oui, je peux le faire, mais il peut y a avoir quelques corrections à faire.

Intervieweur : Quelques fautes d'orthographe par exemple ?

Interviewé : Oui quelques fautes d'orthographe, sinon je peux faire.

Intervieweur : Ces fautes d'orthographes, vous pensez que c'est très important ou c'est… la personne arrive à comprendre ou… ?

Interviewé : Oui, la personne arrive à comprendre mais c'est mieux si j'arrive à mémoriser tout ça, mais toujours la personne comprend ce que je veux dire ou ce que j'écris.

Intervieweur : Sur un autre type d'écrit : annonces, publicité, les horaires d'ouverture et de fermeture ?

Interviewé : ça j'ai pas de soucis.

Intervieweur : Facilement ?

Interviewé : Facilement je comprends ça.

Intervieweur : L'usage du téléphone public, soit pour retirer l'argent dans un distributeur ?

Interviewé : Oui, tout ça je comprends parfaitement.

Intervieweur : Avant, vous utilisez ça par exemple pour prendre les tickets de transport ?

Interviewé : Oui j'utilise ça ?

Intervieweur : Avant même la formation ou après ?

Interviewé : Avant même la formation, j'utilise ça.

Intervieweur : Avant même ça ne posait pas de problèmes ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Maintenant, si on vous donne un texte simple dans un journal par exemple, est ce que ça poserait problème pour comprendre le contenu ?

Interviewé : Non je pense pas, mais des fois il peut arriver que certains mots…

Intervieweur : Le sens général ?

Interviewé : Le sens général, je comprends, j'arrive à comprendre ce qu'il veut dire.

Intervieweur : Si je résume un peu, pour lire soit dans la rue soit dans les journaux, ça ne pose pas de soucis.

Interviewé : Non.

Intervieweur : Vraiment on arrive à…

Interviewé : On arrive à s'en sortir.

Intervieweur : Pour lire tout ce qui est lettres, courriers administratifs, vous n'avez pas besoin de l'aide de quelqu'un ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Pour lire un message amical, vous me dites que c'est facile ?

Interviewé : Oui, c'est facile.

Intervieweur : Si la lecture est très bien, nous allons passer à l'écriture, à la production. Est-ce que c'est de la même façon que l'écriture ?

Interviewé : Non pour produire c’est pas la même façon du fait, ça dépend… ça dépond de quoi il s’agit, de quel sujet. C’est ça la question, parfois il y un sujet compliqué, ça demande beaucoup de d’explications aussi certains sont courts.

Intervieweur : Pour les thèmes familiers par exemple ? Pour écrire une lettre pour un ami par exemple ?

Interviewé : non non je pense pas.

Intervieweur : Écrire un message à quelqu’un, pour faire des courses…

Interviewé : C’est facile.

Intervieweur : Factures, pour retirer un colis, pour laisser un message à quelqu’un pour le faire ?

Interviewé : Oui, je pense que je peux le faire.

Intervieweur : Pour prendre un message par exemple au téléphone et s’il parle lentement bien sûr, est ce que vous arrivez à prendre des notes ?

Interviewé : Oui, il peu y a avoir des fautes d’orthographe mais je peux l’écrire (rires).

Intervieweur : Vous avez un texte, vous pouvez le copier en minuscule et en attaché ?

Interviewé : Pour le copier, c’est plutôt facile.

Intervieweur : Pour conclure, qu’est ce que cette formation vous a ajouté ?

Interviewé : Bon, comme vous venez de dire, ça m’a ajouté beaucoup parce que… c’est bien vrai du moment que j’arrive ici, il y avait beaucoup de mot que je comprends pas, au niveau du calcul, au niveau même d’écrire. Beaucoup de mots que je comprends pas et que maintenant je comprends et l’informatique aussi c’est la même chose. Avant y avait beaucoup de choses que je connais pas là dedans, maintenant je peux faire tout seul et ces trucs là. Avant j’ai fait tous les moyens pour pouvoir faire comme je veux, je vais faire mes documents mais je n’arrive pas à les mettre à ces formes là. Maintenant, je peux les faire comme je veux presque.

Intervieweur : Produire un document, ça devient accessible ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : En dehors de ça, est ce que vous utilisez l'écrit pour produire des choses comme ça ?

Interviewé : Pas tellement, pas très souvent, j'écris pas très souvent. Maintenant ça passe par mail ou par message.

Intervieweur : Pas beaucoup d'occasion ?

Interviewé : Pas beaucoup d'occasion.

Intervieweur : À cause du numérique ?

Interviewé : Oui à cause du numérique.

Intervieweur : Vous pensez que ça devient plus facile de produire l'écrit comme ça ? Ou c'est encore plus compliqué ?

Interviewé : Non, avec le numérique ça devient plus facile, je peux dire, moi comme même ça devient plus facile. Parce que, si on écrit le numérique ça donne plusieurs exemples du mot quand on commence.

Intervieweur : ça facilite ?

Interviewé : ça facilite un peu surtout…

Intervieweur : La peur de faire la faute, l'orthographe ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Un point important quand on écrit ?

Interviewé : Bien sûr.

Intervieweur : Et le logiciel vous propose des…

Interviewé : Des mots.

Intervieweur : C'est comme une aide ?

Interviewé : Oui, comme une aide oui.

Intervieweur : Que pensez-vous, vous êtes arrivez à un stade de vous débrouiller tout seul ?

Interviewé : Non, je pense pas, parce qu'on a besoin toujours d'apprendre. On est dans un monde où il faut savoir bien arriver à faire certaines choses.

Intervieweur : Vous pensez que ce n'est pas suffisant cet apprentissage ?

Interviewé : Pour moi, si j'avais l'occasion pour avoir plus parce que au début, on n'a pas pu faire l'école dans notre enfance, ça on peut s'en sortir avec, mais si on a l'occasion d'avoir plus c'est bien.

Intervieweur : Cette formation, cet apprentissage, vous pensez que c'est important ?

Interviewé : Bien sur.

Intervieweur : Vous pensez qu'il est souhaitable de continuer, parce que la formation elle arrive à terme maintenant ?

Interviewé : Oui, c'est ça que je dis, j'ai dit que si j'avais encore l'occasion d'avoir une autre formation pour continuer, c'était bien.

Intervieweur : Sinon qu'est ce que vous dites d'apprendre tout seul ? C'est possible ça ?

Interviewé : Apprendre tout seul, c'est pas possible parce que si on apprend, on peut le faire quand on a la connaissance, mais après il y a des mots qu'on ne connaît pas. Il faut trouver quelqu'un qui explique, donner la différence, c'est ça la question pour apprendre tout seul ; Je pense que c'est pas possible.

Intervieweur : ça reste toujours difficile ?

Interviewé : Bien sûr, du fait que si on arrive à ce que tu connaît pas… donc comment, il faut trouver quelqu'un qui va t'expliquer même, ou te guider.

Intervieweur : Alors, si je dis bien, quelqu'un qui arrive à comprendre, à lire tous ces courriers tout seul, il va communiquer avec l'écrit dans son entourage avec l'administration, vous dites qu'avec votre conseiller vous échangez avec message, de quoi il a besoin ? Qu'est ce qu'il irait chercher par l'apprentissage ?

Interviewé : Oui pour moi, pour moi comme même… comme je vous dis les questions, pour pouvoir être dans un monde, moi j'ai envie d'avoir de pouvoir la truc, possibilité d'écrire sur l'informatique et faire un petit recherche, oui, avoir la possibilité de créer… site et truc comme ça.

Intervieweur : De déposer un écrit pour plusieurs personnes ?

Interviewé : Oui, pour les annonces du bon coin, ça je peux faire, pour créer un site par exemple, il faut aller, je ne sais pas comment faire. D'accord, si on arrive à faire tout ça, ça permet de faire beaucoup de choses, de lancer une annonce que tout le monde peut en avoir comme dans le bon coin par exemple. Dès que tu as une annonce, tout le monde va sur… a la possibilité de pouvoir créer un site.

Intervieweur : Si je comprends bien, avoir plus de compétences pour plus d'utilisation pour maîtriser plus l'écrit ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Pour savoir produire des textes un peu plus long ? Dans d'autres domaines plus que familiers ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Et pour lire.

Interviewé : Comme j'ai dit pour lire ça ne pose pas de problème.

Intervieweur : Vous ne voulez pas lire des articles un peu plus longs dans des journaux ?

Interviewé : Pour lire je comprends bien soit des textes que je peux regarder ça.

Intervieweur : Et pour aller dans des bibliothèques pour continuer d'apprendre ?

Interviewé : Oui, mais il y aura toujours un blocage, parce que nous on n'a pas commencé au début, on a commencé au milieu en fait. Il y a toujours une partie de questions.

Intervieweur : Il y aura un besoin de savoir ?

Interviewé : D'explications sur d'autres choses. C'est ça.

Intervieweur : Quels sont vos souhaits aujourd'hui au niveau de la langue bien sûr ?

Interviewé : Au niveau de la langue, comme j'ai parlé, il y a une certaine façon de prononcer à cause de ma langue, parce que je ne parle pas français, mais la façon de dire la chose, mais pour l'instant pour la formation que je vais faire de plombier. J'espère que ça continue.

Intervieweur : Avez- vous quelque chose à ajouter avant de finir ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Alors je vous remercie beaucoup pour cet entretien.

Interviewé : De rien.

Transcription de l'entretien n° 3

Cet entretien est réalisé le 17/04/2014 avec un stagiaire qui en fin d'une action de formation intitulé : « alphabétisation », et se déroulant dans un centre de formation, dans la région parisienne.

Interviewer : Bonjour Monsieur, comme je vous ai expliqué cet entretien rentre dans cadre d'une recherche universitaire au niveau d'un master 2, durant cet entretien qui durera un peu plus d'une trentaine de minutes je vous poserai quelques questions. Si vous ne comprenez pas ma question n'hésitez pas à me le dire. Cet entretien qui ne servira que dans la recherche, il ne comportera ni nom ni prénom et sera effacé après la transcription. Est-ce que vous permettez que j'enregistre ?

Interviewé : D'accord.

Intervieweur : On va commencer par dire d'où est ce vous venez ?

Interviewé : Je viens du Mali.

Intervieweur : Et vous avez quel âge ?

Interviewé : J'ai 40 ans.

Intervieweur : Au Mali est ce que vous êtes allé à l'école ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Jamais ?

Interviewé : Non

Intervieweur : Vous n'êtes jamais allé ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Pourquoi, Il n'y avait pas d'école ou… ?

Interviewé : Non… quand j'étais au Mali, moi j'étais berger. Et en Afrique si on est berger on fait pas l'école.

Intervieweur : Vous n'êtes pas malien ?

Interviewé : Je suis d'origine malien.

Intervieweur : Vous êtes hébergé ?

Interviewé : Non berger, des animaux.

Intervieweur : Ah d'accord, j'ai compris. Depuis le jeune âge ?

Interviewé : Depuis l'âge de 11ans jusqu'à venir à Bamako et venir en France… Je n'ai jamais fait l'école… c'est mon premier de l'école c'est ici.

Intervieweur : Il y avait l'école au village, mais vous c'est le travail de berger qui vous a empêchée ?

Interviewé : Oui. Il y avait l'école au village, mais c'est moi qui n'a pas fait et mes parents, ils ont pas pensé que je fais. J'ai fait un cours d'arabe, un peu…un peu de cours d'arabe, j'ai fait quatre ans.

Intervieweur : Vous avez appris quelques choses ?

Interviewé : Pour faire la prière…voilà. J'ai parti à l'âge de sept ans et j'ai arrivé au village…

Intervieweur : Quand vous êtes venu en France ?

Interviewé : Je ne me rappelle plu. Mais… j'ai venu à Bamako en 2000… j'ai fait presque 10 ans berger.

Intervieweur : Et en 2000 vous êtes venu en France ?

Interviewé : En 2001.

Intervieweur : Vous avez fait une formation quand vous êtes arrivé en France ?

Interviewé : Oui par rapport au travail, la façon dont on travaille…ça j'ai fait.

Intervieweur : Et pour apprendre la langue ? Pour apprendre le français ?

Interviewé : Non, jamais.

Intervieweur : Même pas un cours du soir de la mairie ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Vous avez toujours habité le foyer ?

Interviewé : Non je suis avec ma famille ici.

Intervieweur : Vous avez des enfants ?

Interviewé : quatre : des filles et deux garçons.

Intervieweur : Ils vont à l'école tous?

Interviewé : Tous les jours.

Intervieweur : Nous allons parler de la formation que vous êtes en train de faire, ça va bientôt se terminer ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Combien elle a duré ?

Interviewé : Quatre mois et 23 jours

Intervieweur : Que pouvez-vous nous dire à propos de cette formation ?

Interviewé : Vraiment, je comprends beaucoup de choses que je ne savais pas, même pour lire les trucs… c'est dur encore de faire bien comme il faut… mais sinon j'ai appris beaucoup de choses. Avant , je ne savais même pas lire mon nom, et si quelqu'un me demande comment ça s'écrit ton nom, je ne sais pas. Maintenant, je peux le dire… et le nom de famille…avant j'arrive pas à le dire.

Maintenant je dis tout ça c'est important. Et je suis très content en plus. Encore si je trouve le moyen pour continuer. Mais, je sais pas comment je vais trouver le moyen pour continuer à faire.

Intervieweur : Vous avez évoqué la lecture, qu'est ce vous arrivez à lire après ces mois de formation ?

Interviewé : J'ai commencé à envoyer des messages à mes amis.

Intervieweur : Vous écrivez des messages et vous envoyez à vos amis ?

Interviewé : Oui. Bonjour, salut c'est XX, ça va ? Je commence à faire ça, j'ai envoyé un message à ma femme, à mes copains.

Intervieweur : Et pour lire les panneaux et les affiches publicitaires, tout ce qui est pudicité ou dans la rue, le nom des rues ?

Interviewé : Là maintenant j'arrive à lire. Tu me pose la question, tu me dis ça c'est quoi ? Je vais prendre le temps mais je vais arriver. La direction aussi quand je roule ça me donne beaucoup…Quand je regarde comme ça Choisy le Roi, Vitry, centre Vitry, centre commercial… quand je vois les magasins là je connais le carrefour, le Conforama, tout ça…voilà, Edé et Casino… j'ai appris beaucoup de choses

Intervieweur : Vous avez parlé de Carrefour, pour faire les courses…

Interviewé : Avant je rentre dans les magasins je regarde pas le prix ... quand je vois le produit je vais aller avec… des fois ma femme m'engueule : tu regardes pas le prix, mais maintenant, je regarde le prix, je regarde la date, ça commence cette date là… ça périme à cette date là…Je commence à comprendre dans les courses maintenant. C'est ça que j'ai dit bien vraiment.

Intervieweur : Le nom du produit…

Interviewé : Oui, le nom du produit… oui.

Intervieweur : Et pour lire une petite annonce pour vendre quelque chose ou pour acheter quelque chose, vous arrivez à lire ?

Interviewé : Oui… oui, j'arrive à lire un peu parce qu'on fait avec le professeur… je veux deux kilos d'orange ou deux kilos de clémentine… lire mais pas tellement…

Intervieweur : Pas encore ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Un petit texte ça reste difficile à lire ?

Interviewé : Oui. Le journal, je prends quelques mots dessus… les journaux de 20 Minutes là…je regarde ça un peu… mais… j'ai pas eu beaucoup de temps aussi. Quatre mois et t'as pas fait l'école avant… Bon ça m'aide pour comprendre l'alphabet c'est tout. Même pour remplir le papier c'est difficile.

Intervieweur : Comment ça ? Remplir quel papier ? Pour un formulaire : nom, prénom… ?

Interviewé : La situation de famille… je connais ça.

Intervieweur : Vous arrivez à le faire ?

Interviewé : Oui. Adresse, situation dans quel pays… parce que… nom, prénom, situation de famille… je connais ça. Par exemple si tu dis : « tu viens de quel pays ? », c'est le Mali, de nationalité quoi, il faut mettre malienne… voilà, j'arrive à faire tout ça maintenant.

Intervieweur : Pour écrire les chiffres par exemple et les dates, vous arrivez à écrire ?

Interviewé : Oui les dates, par exemple si on est le vendredi 16, ou le jeudi 14 tout ça oui.

Intervieweur : Pour aller d'un endroit à un autre si on a un plan ?

Interviewé : Pour aller, si on me donne l'adresse ?

Intervieweur : Oui.

Interviewé : À Paris, je peux la chercher.

Intervieweur : En voiture ou dans les transports ?

Interviewé : En voiture. Moi, je connais pas les transports.

Intervieweur : Ah oui !

Interviewé : Non.

Intervieweur : En voiture vous trouvez que c'est plus facile ?

Interviewé : Si j'ai l'adresse, je peux aller jusqu'à là-bas.

Intervieweur : Comment vous faites ?

Interviewé : Oui, parce que je connais par rapport à la voiture plus que le transport. Moi je connais pas beaucoup le métro.

Intervieweur : Vous trouvez que c'est compliqué les correspondances ?

Interviewé : Non, par exemple, s'il a dit tu vas à Paris pour quel endroit, je peux aller là-bas. Parce que je travaille qu'à Paris et je connais par cœur. Par exemple tu me dis « tu vas à Paris 14ème », tu me donnes quelque chose, je peux aller là-bas.

Intervieweur : En voiture ?

Interviewé : Tu me donne le numéro, je peux aller jusqu'à là-bas.

Intervieweur : Et pour prendre le train et faire les correspondances ?

Interviewé : Non, je connais pas ça. Je ne vais pas beaucoup à Paris en métro. Mais au travail, on prend le camion et on va à Paris… ça fait onze ans je travaille dans la ville de Paris. C'est ça que je connais…Si l'adresse est notée sur le papier, je vais le sortir et je vais le trouver.

Intervieweur : Une carte postale, si quelqu'un vous envoie une carte postale…

Interviewé : Une carte postale ?

Intervieweur : Pour lire.

Interviewé : Pour lire, non.

Intervieweur : Si un ami vous envoie une carte postale, est ce que vous arrivez à lire ?

Interviewé : Un peu. C'est ma femme qui fait ça beaucoup.

Intervieweur : Généralement, c'est votre femme qui fait ça ?

Interviewé : Oui, oui. La lettre je vais chercher, je vois c'est quoi et c'est ma femme qui va compléter.

Intervieweur : Le courrier qui arrive, vous ouvrer tout seul et vous lisez ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : L'administration : la caf, la sécurité sociale…

Interviewé : Un peu.

Intervieweur : Elle reste comme même difficile ?

Interviewé : Difficile oui.

Intervieweur : Qu'est ce qui reste difficile dans la lecture, dans le vie de tous les jours ?

Interviewé: Les mots là, par exemple tu notes un mot là…. ça termine…tu marques mon nom, il y a … à la fin… il y a « s », il y a beaucoup sur mon cahier là. C'est ça qui est difficile quoi… je note… mais à la terminaison…

Intervieweur: On écrit mais on ne prononce pas ?

Interviewé : Oui, voilà… il est là mais ça se prononce pas avec

Intervieweur : Lire reste quand même difficile ?

Interviewé : Oui ;

Intervieweur : Vous pensez qu'il faut plus de temps pour arriver vraiment à lire.

Interviewé : Oui ; Je ne sais pas comment je vais trouver ça ? Avant le CIF, il m'ont dit que tu fais une fois. Moi je pense que je vais trouver même huit mois, mais maintenant que j'ai commencé à comprendre, la date est finie ?

Intervieweur : Maintenant ils donnent quatre mois ?

Interviewé : voilà.

Intervieweur : Pour parler maintenant de l'écriture, pour écrire ?

Interviewé : Pour écrire, j'écris des mots. Il y a les mots « j » et « g » qui me trompe aussi. Il y a beaucoup de choses qui sont difficiles, mais je commence à comprendre.

Intervieweur : Si on vous donne un formulaire à remplir avec nom, prénom, nationalité…

Interviewé : C'est ma femme qui fait.

Intervieweur : Vous vous sentez capable de faire après cette formation ou ça reste difficile ?

Interviewé : Oui, nom, prénom, situation de famille… je peux faire ça.

Intervieweur : Les chiffres, l'âge par exemple vous pouvez écrire ça ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Elle ne pose pas de problèmes ?

Interviewé : Non. Par exemple moi je suis né le 21 septembre 1974, je peux écrire ça.

Intervieweur : Pour copier en attaché ?

Interviewé : Oui, il y a mon cahier là-bas.

Intervieweur : Et vous écrivez sur le cahier ?

Interviewé : Oui, je peux écrire en attaché. Pour écrire en attaché c'est pas un problème, mais le problème c'est de lire.

Intervieweur : Pour lire, c'est ça qui est compliqué ?

Interviewé : Voilà.

Intervieweur : Et pour copier ?

Interviewé : Pour copier, je peux le faire.

Intervieweur : Pour écrire un message à un ami, un message de deux phrase ?

Interviewé : Non. Je sors l'endroit du message et j'écris.

Intervieweur : Qu'est ce que vous écrivez par exemple ?

Interviewé : Bonjour, salut , c’est X, tu es où par exemple.

Intervieweur : Et pour dire que je vais à Paris pour acheter… ?

Interviewé : Non, j’ai pas fait ça, j’ai pas fait ça.

Intervieweur : Vous vous sentez capable de le faire ?

Interviewé : Moi, je joue même pas avec le téléphone.

Intervieweur : Et pour écrire une carte postale, par exemple vous arrivé au Mali et qu’il fait beau… ?

Interviewé :(Rires) Je ne peux pas. Même le bonjour, il faut que j’écris quelques mots avec moi pour copier dedans pour dire les phrases.

Intervieweur : Elle reste difficile ?

Interviewé : C’est difficile.

Intervieweur : Vous pensez que c’est le temps qui a … ?

Interviewé : Le temps m’a donné beaucoup de choses, très content pour le faire, vraiment très content. Et je savais pas ça. Pour comparer le nom et le prénom, moi je savais pas ça avant. Le nom, c’est le nom de famille moi je ne connais pas ça avant. Et c’est les cours de français qui m’a donné ça, même si c’est le nom dieu merci.

Intervieweur : Qu’est ce que ça change ?

Interviewé : ça a changé beaucoup de choses vraiment. Parce que avant, même parler au gens, les questions qu’ils posent, les personnes que tu connais pas il faut pas que tu parles avec eux comme des personnes que tu connais. Pour parler de vous, les que tu connais tu parles différent. Tu parles à moi, tu dis vous parce que tu me connais pas… avant moi je connais pas ça.

Intervieweur : Pour lire, qu’est ce que ça change dans la vie de tous les jours ?

Interviewé : ça a changé beaucoup de choses parce que si je vois le commencement du mot comme ça je sais que c’est où… je comprends tout de suite mais avant je connais pas ça. Même j’étais à Créteil, mon premier examen, j’ai raté … mon problème c’est les panneaux.

Intervieweur : Pour le code ?

Interviewé : Non, j'ai raté la conduite. Le code c'est une fois que j'ai eu, parce que le code c'est écouter. Moi, je connais pas lire et si la question est passée, je suis… Mon premier examen, j'ai raté au niveau des panneaux. Il dit tu sors à Créteil centre, moi j'ai sorti à Créteil Soleil. T'as vu, il y a Créteil Soleil et Créteil centre, et moi j'ai sorti à Créteil Soleil.

Intervieweur : C'est à cause de la lecture ?

Interviewé : Oui, j'ai raté. Il m'a dit quand on est à 50, on roule à 50 quand on est à 30, on roule à 30 quand on est à 90, on roule à 90. C'était à 50 et moi je roulais à 70. Il m'a freiné, j'ai raté aussi. Quand on est arrivé à un carrefour avec sens giratoire, il y a un certain rondpoint avec la priorité à droite, tous les rondpoints c'est céder le passage, et un certain rondpoint priorité à droite… moi je suis arrivé comme ça… j'ai rentré directement… mais je savais pas ça.

Intervieweur : Si on vous donne le temps, qu'est ce qui serait à améliorer ?

Interviewé : Lire, lire…de lire. Tout ça en quatre moi… chef de famille aussi, c'est trop dur. Si je rentre d'ici, je fais un peu mais j'arrive pas à faire. Même ma fille, elle me donne un peu. Il y a les deux petits dès que je rentre, ils sont avec moi…

Intervieweur : Vous voyez leur cahier de correspondance ou c'est votre femme qui fait ça ?

Interviewé : C'est ma femme.

Intervieweur : Mais vous, vous ne regardez pas ?

Interviewé : Je ne regarde pas. C'est le lire qui me manque vraiment. Si j'avais le temps de continuer, ça va me donner vraiment des idées.

Intervieweur : Vous travaillez dans quel domaine ?

Interviewé : Avec la ville de Paris, égoutier.

Intervieweur : Dans votre travail de tous les jours, est ce que vous avez besoin de lire et d'écrire,

Interviewé : Pas vraiment. J'ai besoin de lire pour l'endroit qu'ils me donnent. Par exemple, ils me donnent une adresse, va chercher le matériel qui est là-bas, on fait ça des fois, parce que si tu arrives à une certaine âge… parce qu'il y a des gens qui sont arrivés à une certaine âge , ne descendent pas

comme nous… des jeunes, ils donnent des camionnettes… ils ramènent des colis, ramènent du matériel, des pelles… de l'eau de javel…ou la camionnette est en panne, il faut appeler les déménageurs.

Intervieweur : Vous pensez que qu'on ne sait pas lire et écrire ça reste difficile au travail ?

Interviewé : Oui ça reste difficile même au travail. Si vous savez lire et écrire on va vous passez le permis poids lourds. Avant que cinq ans passent, comme ça je passe le permis poids lourds. Mais le poids lourds maintenant c'est difficile pour lire des questions… moi j'arrive pas comme ça.

Intervieweur : C'est difficile ?

Interviewé : Si j'arrive à trouver quatre mois…

Intervieweur : Vous pensez que les autres qui ont des formations de huit mois ont plus de chance d'apprendre ?

Interviewé : Ah… oui.

Intervieweur : Est-ce quelqu'un peut apprendre tout seul ?

Interviewé : Moi quand je suis arrivé, même l'alphabet j'arrive pas à dire… c'est ici que j'ai appris…Moi je crois que c'est un an. C'est parce que je sais pas lire que j'ai regardé et j'ai pas dit c'est pas beaucoup de temps.

Intervieweur : Partir de l'alphabet pour quelqu'un qui ne connaît pas l'alphabet pour arriver à lire des textes dans quatre mois, c'est …

Interviewé : Eh ben vous voyez bien… vous voyez ma fille est rentré… elle a quelle âge… elle est rentré depuis bébé dans la crèche jusqu'à présent…même maintenant qu'elle a commencé à lire…ça c'est gamin mais pour l'âge de 40ans, je peux apprendre quelques choses mais…c'est dur… c'est dur à rentrer…parce que les petits commencent dès le petit, il va rentrer jusqu'à l'âge de 18 ans… il y a un qui ne sait pas grand-chose. Mais quatre mois c'est pas quatre ans… quatre mois seulement. C'est ça qui m'a dégouté un peu mais … J'étais très content vraiment.

Intervieweur : Je vous ai demandé l'âge ? Et vous êtes inscrit au diplôme A1 ?

Interviewé : Oui

Intervieweur : Est-ce que vous avez quelques choses à ajouter concernant la lecture ou l'écriture ?

Interviewé : Vraiment, moi je suis très très content, même au niveau de ça, je suis très content parce que moi je l'ai dit à ma femme même ma formation est finie, dès que j'ai fini je vais aller à la mairie même si je trouve deux jours par semaine, même si je trouve mercredi seulement, tous les jours je dois faire quelque chose sur mon papier pou apprendre encore, je l'ai dit à ma femme ;

Intervieweur : C'est important ?

Interviewé : C'est pire qu'important même.

Intervieweur : Je vous remercie pour cet entretien ;

Transcription de l'entretien n° 7

Cet entretien est réalisé le 17/04/2014 avec un stagiaire S7 qui est en fin d'une action de formation intitulé : « alphabétisation », et se déroulant dans un centre de formation, dans la région parisienne.

Interviewer : Bonjour Monsieur, comme je vous ai expliqué cet entretien rentre dans cadre d'une recherche universitaire au niveau d'un master 2, durant cet entretien qui durera un peu plus d'une trentaine de minutes je vous poserai quelques questions. Si vous ne comprenez pas ma question n'hésitez pas à me le dire. Cet entretien qui ne servira que dans la recherche, il ne comportera ni nom ni prénom et sera effacé après la transcription. Est-ce que vous permettez que j'enregistre ?

Interviewé : D'accord.

Intervieweur : Nous allons ente autres de cette formation que vous venez de finir, surtout de l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Mais d'abord je vais vous poser quelques questions sur la scolarité dans votre pays d'origine.

Interviewé : Je n'ai pas fait d'études.

Intervieweur : Approchez-vous.

Interviewé : J'ai pas fait d'études, seulement la formation. Durant huit mois, j'ai appris beaucoup de choses au niveau de lecture, au niveau du parler comme il faut, ça m'a aidé beaucoup. Franchement, je ne sais pas comment je vais vous expliquer le niveau qui m'est arrivé. Le moment que je viens ici et maintenant, c'est comme le haut et le bas.

Intervieweur : On va commencer petit à petit, le pays d'origine ?

Interviewé : C'est Mali.

Intervieweur : Et la date d'arrivée en France ?

Interviewé : Le 14 février 2006.

Intervieweur : Le niveau de diplôme que vous allez passer ?

Interviewé : Le DELF A2.

Intervieweur : Et ça fait combien de temps que vous êtes en formation ?

Interviewé : Huit mois.

Intervieweur : Parlez-moi de la lecture.

Interviewé : Avant que je viens ici et ce que j'ai il y a une grande différence.

Intervieweur : Prenez votre temps et expliquez-moi.

Interviewé : Avant j'écris très mal et si je vois quelque chose, j'arrive pas à dire comme il faut ou j'arrive même pas à dire. Au jour d'aujourd'hui, je dis pas cent pour cent ou quatre vingts pour cent, mais si je trouve une formation. Là ça va, ça va très bien.

Intervieweur : Je vais vous poser quelques questions sur la lecture, si vous avez des panneaux à lire et à comprendre ?

Interviewé : Les panneaux, la ville, la destination, le département si on arrive, ce panneau là indique ça et ce panneau là indique ça. Je comprends bien au niveau de l'affichage administratif ou je vais chercher quelque chose une adresse.

Intervieweur : Et sur le lieu de travail ?

Interviewé : Sur le lieu de travail c'est pareil, dès que je vois tout de suite, je sais que ce panneau là est de ça.

Intervieweur : Le règlement sur le lieu de travail ?

Interviewé : Oui, je connais.

Intervieweur : Et vous pouvez lire et comprendre le contenu?

Interviewé : Je peux lire et comprendre et même expliquer à quelqu'un.

Intervieweur : Une lettre simple et brève, vous recevez une lettre…

Interviewé : Une lettre, je peux lire moi-même, même je peux écrire moi-même, ça peut être des fautes de vocabulaire dedans, mais moi ma lettre, je peux écrire. Au niveau de lire ça c'est très simple, je donne plus ma lettre à personne.

Intervieweur : Et ça été toujours le cas comme ça ?

Interviewé : Non. Avant que j'arrive ici la plupart de mon courrier je donne à quelqu'un pour lire, et au jour d'aujourd'hui, je peux faire tout seul. Je donne pas le courrier à quelqu'un pour lire.

Intervieweur : Pour comprendre sur les pages jaunes ou pour comprendre une information ?

Interviewé : Sur les panneaux ?

Intervieweur : Sur l'annuaire, si vous avez besoin d'une information ?

Interviewé : Administratif ? Je peux écrire moi-même.

Intervieweur : Pour le chercher…

Interviewé : Oui, oui oui, je peux chercher moi-même, je peux chercher par comment s'appelle… par l'adresse, le numéro avant parce le numéro se trouve dans cette page… je vais arriver jusqu'à la page et je vais le trouver.

Intervieweur : Maintenant, tout ce qui est prospectus, publicité ?

Interviewé : Tout ce qui est prospectus c'est simple, dès quand vois les panneaux, on dit que c'est une publicité pour l'entreprise ça, on reconnait vite fait que c'est l'SNCF ou l'RATP dans les gares, les trucs comme ça.

Intervieweur : On a parlé de règlement, de règlement sur le lieu de travail, vous m'avez dit que vous arrivez à le faire ça ?

Interviewé : Oui le règlement au niveau du travail, ce qui doit et ce qui n'est pas doit ?

Intervieweur : Oui.

Interviewé : Vous avez droit de faire quelque chose et vous n'avez pas le droit de faire, et vous êtes salarié et vous avez le chef, il y a beaucoup de choses avant de faire, il faut lui demander d'abord. Vous demandez l'autorisation de le faire, il y a des choses que vous faites vous-même. Il faut demander au chef, mais il y a des choses que vous connaissez.

Intervieweur : Pour suivre le de fonctionnement d'un appareil comme le téléphone… notice d'utilisation d'un appareil?

Interviewé : C'est très simple, déjà on va aller sur paramètres pour utiliser ton portable, ordinateur, je connais pas beaucoup mais, ordinateur ou machine… ça c'est informatique, il faut le manipuler pour bien connaître. Si on manipule pas, l'expérience s'arrête là-bas.

Intervieweur : Si vous avez des instructions à suivre…

Interviewé : Les paramètres ça vous donne ça et ça et vous y arrivez. Il suffit de lire la consigne, lire la consigne. On lit, on sait ce qui est marqué…

Intervieweur : Vous pouvez lire et comprendre ?

Interviewé : Ce qu'il dit, je peux lire, il affiche un truc pour lire, je vais lire et je vais passer à un nouveau.

Intervieweur : Des mots difficiles dans un texte, vous utiliser le sens général pour comprendre ces mots, ça vous arrive ça ?

Interviewé : Dans un texte oui, ça peut m'arriver, si je pense moi-même je peux comprendre et ce n'est pas exact.

Intervieweur : Je vais être général sur la lecture, qu'est ce qui pose problème pour vous au jour d'aujourd'hui ?

Interviewé : Au niveau de la lecture pour moi, au niveau des voyelles comment s'appellent… les voyelles qui sont « a » ou « e » ou double consonne ou monosyllabe…

Intervieweur : Pour prononcer vous voulez dire ?

Interviewé : Non pas pour prononcer, pour écrire.

Intervieweur : Je vous ai posé une question sur la lecture.

Interviewé : Franchement la lecture ça va.

Intervieweur : Expliquez-moi.

Interviewé : Au niveau de la lecture, je peux écrire, je veux dire 70% de lecture comment je vais dire, je connais ça.

Intervieweur : Tous les textes ?

Interviewé : Je vais dire 70%.

Intervieweur : Les courriers que vous recevez de l'administration ?

Interviewé : Depuis que j'ai entré dans … le stage ici, j'ai pas donné mon courrier à personne, tout ce que je reçois du point de vue administratif, c'est moi-même qui lis tous et c'est moi-même qui remplis tout le temps.

Intervieweur : Vous comprenez ce qu'il y a et vous répondez ?

Interviewé : Oui. Je donne pas à personne, je vais faire moi-même, même les gens donnent leurs courrier, je remplis pour eux, le courrier administratif.

Intervieweur : Vous remplissez pour d'autres ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Est-ce que ça été toujours le cas comme ça ?

Interviewé : Non, ce n'était pas comme ça, avant que j'arrive ici, tous le courrier que je reçoit de l'administration de la préfecture ou des impôts, je donne aux gens… à quelqu'un … il va remplir pour moi.

Intervieweur : Comment vous vous sentez maintenant ? Au niveau de la lecture.

Interviewé : Très très bien

Intervieweur : Parlez-moi de vous ?

Interviewé : Seulement la carte postale, comme vous avez dit ça va me donner un peu… de trucs quoi…

Intervieweur : De difficultés ?

Interviewé : Un peu de mots ou un peu de phrases… trouver les mots ou les belles phrases…voila.

Intervieweur : Qu'est ce que vous voulez dire par belles phrases ?

Interviewé : La phrase qui donne le sentiment, sinon pour écrire j'ai pas peur.

Intervieweur : Ce que je comprends c'est que vous arrivez à écrire, mais maintenant vous cherchez plus ?

Interviewé : Oui, c'est ça.

Intervieweur : Expliquez-moi ce plus.

Interviewé : Plus haut encore. Un niveau encore plus d'étudier, toujours écrire plus d'avantage.

Intervieweur : Avoir un niveau à l'écrit supérieur vraiment ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Je vais revenir un peu, des notes simples par exemple une liste de courses, qu'en pensez-vous ?

Interviewé : Écrire les noms de produits, ça c'est très simple ça, tous les noms de produits c'est très simple, ça c'est évident.

Intervieweur : Pour prendre un message simple s'il est répété ?

Interviewé : Aussi je peux le faire.

Intervieweur : ça vous est arrivé ?

Interviewé : ça m'est arrivé, on m'a laissé un message, s'il donne l'argent et dit c'est à envoyer, j'écris leurs noms et je dis et l'argent à coté.

Intervieweur : Vous lisez un texte et après vous prenez des notes de ce texte, qu'en pensez-vous ?

Interviewé : Après mon retour, franchement j'ai bien compris le texte, le texte par exemple il y a quelques notes dedans, maintenant ça va. On croit que c'est un truc difficile mais c'est pas aussi difficile que ça.

Intervieweur : Vous avez pensé que c'était compliqué ?

Interviewé : Oui, oui.

Intervieweur : Écrire un message pour payer une facture, chercher un enfant à l'école, pour retire un colis, qu'en pensez-vous ?

Interviewé : Si je dois envoyer mon courrier, je peux remplir tous les trucs, tous les recommandés c'est moi-même qui envoie. Le formulaire pour le recommandé, avant je donne ça aux gens ou je donne à quelqu'un pour envoyer, il va me le faire mais là c'est bon.

Intervieweur : À l'écrit, vous vous sentez en confiance ?

Interviewé : Oui, je me sente en confiance sûrement.

Intervieweur : Pourtant, ça n'a pas été toujours le cas ?

Interviewé : Avant non. Mais là toujours je… comme je vous ai dit, avant de venir ici, j'avais beaucoup de difficulté. C'est vrai j'ai pas fait d'études mais je suis dévoué un peu et je peux parler un peu, je peux écrire mon nom, mais si on me donne un courrier à remplir, je vais dire je ne peux pas le faire, mais aujourd'hui je peux. Donc, j'ai eu beaucoup d'avantages de ce côté.

Intervieweur : Dans la vie de tous les jours, qu'est ce qui reste difficile à l'écrit ?

Interviewé : Dans la vie de tous les jours, qu'est ce qui reste difficile à l'écrit c'est de faire toujours et de continuer de faire… écrire et lire sur les livres… sinon, y a plus de difficultés. Je pense que la porte est ouverte pour moi et je peux rentrer dans la maison parce que si on a commencé des études, on a compris, on continue avec mais si on arrête, obligé on va s'arrêter là-bas.

Intervieweur : Si je comprends bien, vous voulez me dire au jour d'aujourd'hui, vous n'avez pas de difficultés au niveau de l'écrit ? Soit pour comprendre votre courrier administratif ou au niveau de vos amis, soit pour rédiger une lettre ?

Interviewé : Non.

Intervieweur : Essayez de me montrer.

Interviewé : Au niveau de écrire je peux dire que même j'ai un peu de doute, mais au niveau de lire c'est sans doute.

Intervieweur : Lire, vous vous sentez en totale confiance ?

Interviewé : Dès que je vois tout de suite, je lis.

Intervieweur : Et le sens derrière, vous comprenez ce que vous lisez ?

Interviewé : Bien sûr.

Intervieweur : Mais, un petit peu moins au niveau de l'écrit, montrez-moi comment ?

Interviewé : Non ce n'est pas la même chose, lire c'est plus facile que écrire. Lire c'est plus simple que écrire.

Intervieweur : Expliquez-moi.

Interviewé : Lire ces courriers c'est plus simple que écrire parce que si on écrit on peut avoir des défauts ou des fautes d'orthographe.

Intervieweur : Les fautes d'orthographe ?

Interviewé : Les fautes d'orthographe, il faut écrire bien les mots… il faut terminer… il faut met des points… ça fait pas très très difficile… parfois il manque des accents.

Intervieweur : Mais ceci ne pose pas de problèmes pour écrire, pour produire ce que vous voulez ?

Interviewé : Non, ça ne pose pas de problème parce que je vais dire… ils vont comprendre, je l'ai écris mais ça peut manquer quelque chose.

Intervieweur : On va revenir aux types de lettres : amicale, administrative,…

Interviewé : Amicale, il faut pas que je dise n'importe quoi, mais c'est simple à faire que la lettre professionnelle, parce que si on veut envoyer une lettre professionnelle, il faut faire gaffe… si on a dit quelque chose de grave ça peut retourner contre vous. Il faut pas que une lettre professionnelle

qu’on écrit n’importe comment. Amicale entre les amis ou entre les collègues, on peut trouver comment s’appelle les clés pour résoudre ça. Dans une lettre administrative, si on a écrit n’importe quoi, ça va être difficile pour régler ça. Donc ce n’est pas la même facilité.

Intervieweur : Au jour d’aujourd’hui, qu’est ce qui reste à faire au niveau de la lecture et au niveau de l’écriture ? Qu’est ce qui reste à faire ?

Interviewé : La lecture, ce qui reste à faire, il faut toujours attacher sur écrire et sur des livres pour regarder, comme je ai dit l’accent et les mots les mots que je vois. Au niveau de conjugaison, ça c’est très simple parce que si on a conjugué des mots on comprend le sens. La deuxième chose ça peut être l’accent, il faut le mettre.

Intervieweur : Pour résumer, je vais dire qu’au niveau de la lecture, vraiment, c’est une confiance totale.

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Par contre, il y a des améliorations au niveau de l’écrit. Vous arrivez à répondre à tout ce que vous vouliez, mais vous voulez améliorer vers un niveau…?

Interviewé : Un niveau plus haut.

Intervieweur : Parlez-moi un peu de la scolarité avant, vous avez fait des cours du soir ?

Interviewé : Avant d’arriver ici nous avons commencé des cours du soir à Choisy, mais même pas deux mois on a arrêté, il nous a arrêté, on avait pas de papiers… après il nous met en garde à vue… jusqu’à là on est sorti on n’est pas retourné.

Intervieweur : ça se résume à deux mois de cours du soir ?

Interviewé : Oui.

Intervieweur : Et combien d’heures par semaine ?

Interviewé : Trois fois par semaine, de 19 heures 30 à 22 heures si je trompe pas parce que ça fait longtemps.

Intervieweur : Et qu’est ce que vous avez appris ?

Interviewé : On a commencé à apprendre parce qu'ils nous donnaient des cours bien. On été sans papiers, on avait peur, on a arrêté.

Intervieweur : On est sorti avec l'alphabet ?

Interviewé : Oui, ils nous donnaient l'alphabet et on va dire ils nous apprend aussi à parler. des fois, ils nous donne du calcul. Une fois, il nous fait la conjugaison, mais après c'est 20 jours qu'on a fait là-bas. Parce que ça m'est arrivé de parler en français toute la journée ou avec des gens qui ne parle pas malien, donc toute la journée on parle français. C'est peut être ça qui m'a fait apprendre la langue plus que beaucoup de maliens.

Intervieweur : Je vais revenir un peu loin, au Mali.

Interviewé : Au Mali, j'ai fait le Madrassa, j'ai fait quatre ans de temps.

Intervieweur : Quatre ans pour apprendre quoi ?

Interviewé : L'arabe.

Intervieweur : L'arabe, mais pas de français ?

Interviewé : Non. Pas de français.

Intervieweur : Et au bout de quatre ans ?

Interviewé : Au bout de quatre ans j'étais petit, j'ai sorti… j'étais à l'âge de douze ans.

Intervieweur : Et après c'était le travail direct ?

Interviewé : Travail, travail, travail.

Intervieweur : Vous vous sentez en sécurité face à l'écrit, à la lecture ?

Interviewé : En sécurité, comme je vous ai dit… c'est plus confiance en moi en lire que d'écrire. L'écriture aussi j'ai pas peur… et courrier et truc… mais comme je vous ai dit… même si j'ai un courrier je fais moi-même.

Intervieweur : Vous voulez qu'il soit parfait ?

Interviewé : Oui, qu'il soit bien écrit sans défauts.

Intervieweur : J’ai oublié au début de vous poser la question… vous avez quel âge ?

Interviewé : 35 ans.

Intervieweur : Je crois que j’ai posé toutes mes questions, peut être il reste une : continuer à apprendre ça vous dit quelque chose ?

Interviewé : Bien sûr, et j’aimerais bien continuer à apprendre parce que comme on a dit… on peut pas finir d’apprendre, jamais. Même ceux qui ont de grands diplômes continuent à apprendre. C’est vrai j’ai du nouveau pas comme avant, mais toujours je préfère continuer à apprendre… parce que apprendre ça se fini pas.

Intervieweur : Est-ce vous voudriez ajouter quelque chose ?

Interviewé : Ce que je vais rajouter, je vais vous remercier.

Intervieweur : C’est moi qui vous remercie.