

Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du Diplôme Initial de Langue Française (DILF)

▲ www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Beauné Aurélie (2015). Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), Synthèse de thèse. *Adjectif.net* mis en ligne mardi 24 novembre 2015 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article369>

Résumé :

Cette contribution constitue une synthèse des contenus de la thèse intitulée « Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes, le cas du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) », rédigée par A. Beauné, dirigée par G.-L. Baron et M. Bento et soutenue publiquement le 20 novembre 2015. Le questionnement qu'elle présente vient s'inscrire dans le prolongement des travaux de master menés en didactique du FLE au sujet des apports des TIC aux parcours d'apprentissage de migrants peu lettrés, dont une synthèse a été proposée et publiée sur le portique Adjectif.net (Beauné, 2011).

Mots clés :

Formation des adultes, TICE



Introduction

Même si les niveaux de scolarisation augmentent globalement dans le monde, l'accès à l'éducation et aux savoirs de base n'est pas encore garanti pour tous (Unesco, 2014, p. 94). Les besoins en termes de formation aux savoirs de base sont conséquents et, malgré tous les travaux et toutes les initiatives menées de par le monde pour augmenter l'accès à l'éducation et la formation, ces besoins resteront importants à plus ou moins long terme.

En France, en 2012, 40% des migrants qui s'y sont installés n'avaient aucun diplôme ou un diplôme d'enseignement primaire (Domergue, 2012). Ma thèse interroge donc les pratiques contemporaines de formation à visée d'intégration des migrants et, particulièrement, les pratiques qui concernent les publics défavorisés par rapport à la formation et à l'insertion sociale en France, soit les apprenants adultes migrants qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine et qui se trouvent en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme, avec des niveaux de savoirs et de compétences très variés.

L'offre de formation accessible aux migrants en France étant complexe et assez peu lisible (Manesse et al., 2014), j'ai décidé de cibler les formations menant à la validation du Diplôme Initial de Langue Française (le DILF), notamment afin d'organiser mes recherches. Cibler les formations au DILF permettait aussi d'interroger les évolutions récentes du cadre institutionnel de la formation des migrants.

Ce diplôme a été créé en 2006 afin de déterminer une issue diplômante au CAI (Contrat d'Accueil et

d'Intégration), dont la signature a été rendue obligatoire pour tous les nouveaux migrants dès 2007. Il précède les six niveaux établis par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui ont tous été conçus pour des populations scolarisées. Le DILF vise donc un ensemble d'apprentissages minimaux en français notamment par des personnes peu ou non scolarisées antérieurement. Le référentiel associé au DILF décrit les contenus visés, en lien avec les compétences à l'oral comme à l'écrit des apprenants, mais l'examen du DILF se concentre sur l'évaluation des compétences orales qui constituent 70% de l'évaluation.

Analyse du contexte

Au plan du contexte général, force est de constater que les actualités font quotidiennement état des questions sociales vives posées par l'immigration mais il ne faudrait pas s'arrêter aux derniers chiffres : ces questions se posent depuis la fin des années 1960 où des signes de la transformation de l'immigration de travail en immigration de peuplement pouvaient s'observer (Sayad, 1979, p. 13). L'important nombre de débats publics engagés notamment suite à la première crise pétrolière l'atteste mais ces débats dévoilent aussi l'instrumentalisation de la question de l'intégration des migrants : en sociologie, le concept réfère effectivement à l'intégration de la société à elle-même (Schnapper, 2007), l'intégration n'est donc pas un processus qui les concernerait uniquement mais un processus social, éminemment collectif, continuellement mis en question dans les politiques publiques et par la mobilisation citoyenne des populations.

Bien entendu, plusieurs changements sont à noter depuis les années 1960, notamment à l'échelle européenne où le traité d'Amsterdam signé en 1997 prévoit une gestion communautaire des questions migratoires. Dans la continuité de ce traité, des travaux ont préconisé les utilisations de TIC notamment pour l'apprentissage des langues des pays d'accueil (Kluzer, Ferrari, & Centeno, 2009). Pour la situation de la France, on peut retenir deux évolutions majeures en lien avec la signature du traité d'Amsterdam :

- la réforme globale du cadre institutionnel de la formation des migrants entamée au début des années 2000 avec, notamment, la création du CAI, celle du DILF et celle, plus récente, du label qualité FLI (Français Langue d'Intégration) [1] ;
- l'accent de plus en plus fort mis, à partir des années 1990, sur des politiques de financement par appels d'offre, au détriment des financements par subventions [2].

Ces deux évolutions majeures ont pu constituer une certaine reconnaissance par les institutions du besoin de formations efficaces pour les migrants à des fins d'intégration. Une question émerge alors : comment les formateurs gèrent-ils leur activité face, d'une part, à la hausse des prescriptions et, d'autre part, à l'hétérogénéité des profils des migrants ? Au plan méthodologique et théorique, il convenait d'élaborer un cadre de référence adapté afin d'apporter des éléments de réflexion au sujet de ce questionnement.

Cadre théorique

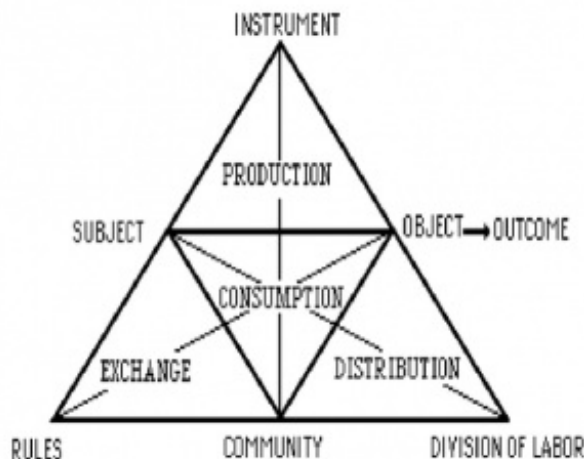
Les recherches sur la formation des migrants sont traditionnellement rattachées, en France, aux sciences du langage desquelles dépend la didactique du français comme langue étrangère mais la centration sur les savoirs langagiers pose question depuis longtemps : dès les années 1970, des recherches ont montré que la formation des formateurs devrait prendre en compte le caractère pluridisciplinaire des besoins des migrants (François, 1976, p. 108).

Ayant pour objet les pratiques éducatives concernant des adultes et, partant, des questions de psychologie et de sociologie des publics d'apprenants, j'ai étudié ce que les recherches et résultats des sciences de l'éducation pouvaient apporter à mon questionnement : parmi ceux-là, j'ai choisi d'utiliser la théorie de l'apprentissage expansif telle qu'elle a été développée par Engeström (1987) parce qu'elle permet d'élaborer une analyse systémique des activités humaines.

Illustration 1 : structure de l'activité humaine
(Engeström, 1987, p. 94)

Ce modèle montre qu'un sujet agit au sein d'une communauté organisée par des règles et une division du travail ; il mobilise des instruments ou des outils pour atteindre des objectifs (remplir un objet) qui donnera lieu à un résultat pas nécessairement fidèle à l'objet visé. Dans l'activité et par l'interaction entre les différents pôles du modèle émergent nécessairement des *contradictions*.

Les contradictions ne sont pas conçues en fonction du sens commun, comme des situations négatives à éviter mais comme des situations fertiles parce qu'il est possible de s'en extraire au moyen de solutions créatives qui dépassent l'antagonisme binaire des constituants de la contradiction. Dans le cadre de la théorie de l'apprentissage expansif, les contradictions correspondent aux sources du changement dans les systèmes d'activité humaine : elles peuvent donner lieu à une totale réorganisation du système autour d'un nouvel objet, co-déterminé par les personnes impliquées dans l'activité.



À partir de ce modèle et du système de contradiction, Engeström développe une méthodologie qui vise à accompagner les communautés dans le dépassement des contradictions à l'œuvre. Cette méthodologie prévoit qu'à partir d'un partenariat explicite, une équipe de chercheurs accompagne une communauté intéressée au long des quatre étapes d'un « laboratoire du changement » (Engeström, 2011).

Un autre modèle participe aussi à la détermination des laboratoires du changement parce qu'il décrit quatre types distincts dans l'histoire des activités humaines. L'organisation des activités évoluerait d'un type artisanal vers un type rationalisé ou vers un type humanisé, puis vers un type dit maîtrisé collectivement dans une perspective expansive. J'ai proposé d'utiliser la notion de « dimensions structurelles » des activités pouvant renvoyer à différents types au sein d'un même système d'activité, notamment parce que la théorie reconnaît qu'une structuration plus avancée conserve la trace des structurations antérieures.

Utiliser ces modèles m'a paru adapté à la fois au questionnement relatif à la gestion de l'activité d'enseignement par les formateurs et à mon intérêt pour l'amélioration des pratiques de formation à visée d'intégration des migrants : en effet, il me semblait important de pouvoir rendre compte des évolutions en cours dans l'activité des formateurs de migrants ainsi que de soutenir les acteurs face à la complexité des situations d'enseignement.

Questions de recherche

Ma recherche de doctorat a donc articulé les questions de recherche suivantes :

- Quelles contradictions sont identifiables au sein des activités de formation des migrants ?
- Comment ces contradictions engagent-elles la redéfinition de l'objet de ces activités ?
- Dans quelle mesure les utilisations pédagogiques de TIC participent-elles à la redéfinition de l'objet de ces activités ?

Ces trois questions relient toutes étroitement la théorie de l'apprentissage expansif aux activités de formation des migrants. Elles visent en effet l'identification des contradictions et l'observation des dynamiques de changement qui se produisent spontanément [3].

La troisième question interroge les processus en lien avec les utilisations des TIC. Il m'a paru important d'étudier ces processus notamment parce que plusieurs travaux, dont ceux que j'ai pu mener en master, ont montré une série d'apports prometteurs des utilisations de technologies à l'entrée et au développement des compétences à l'écrit des adultes migrants peu lettrés.

Méthodologie

Il a bien sûr fallu m'adapter aux réalités des terrains et cela a montré différentes tensions pour l'appropriation de la méthodologie des laboratoires du changement : en effet, les recherches sur les inclusions pédagogiques de TIC dans la formation des migrants constituent un champ de recherches émergent (Collin, 2013), ce qui peut expliquer que mes questions ne semblaient pas prioritaires pour les acteurs de terrain. Par ailleurs, au vu des publications et des travaux existants, il a aussi paru important de construire une vision d'ensemble des problématiques relatives aux activités de ce champ avant d'initier un laboratoire du changement.

La méthodologie que j'ai mise en œuvre s'accorde cependant à plusieurs des principes centraux déterminés dans la méthodologie des laboratoires du changement, à savoir : une présence régulière et étendue dans le temps sur les terrains, qui vient soutenir un rapport partenarial avec les participants à la recherche (Martinand, 2011) et qui permet la collecte de données de type ethnographique à propos des systèmes d'activité observés. J'ai donc développé une approche qualitative, longitudinale, particulièrement attentive aux processus à l'œuvre. L'utilisation du logiciel Modalisa m'a aussi permis d'analyser assez finement les discours recueillis lors des différents entretiens, ce qui signale l'attention portée au vécu des acteurs.

J'ai mené plusieurs actions de recherche en parallèle, cherchant à produire une analyse des contradictions *potentielles* pour l'activité des formateurs de migrants à partir de la littérature disponible, à confronter à celles des contradictions *observables* dans l'activité de formateurs oeuvrant dans les organismes de formation franciliens répertoriés pour la passation du DILF.

La collecte des données pour la recherche de terrain s'est déroulée en deux phases :

- une phase *exploratoire* qui a visé la collecte et l'analyse des discours des prescripteurs intermédiaires que sont les « responsables » des organismes de formation franciliens répertoriés pour la passation du DILF en Île-de-France. Des entretiens semi-directifs ont été menés avec 17 responsables (directeurs, présidents, chefs de projets, CFC, etc.) pour connaître l'offre de formation de ces organismes, l'équipement en TIC et les utilisations pédagogiques de ces équipements, notamment pour la formation des apprenants relevant du DILF.
- Basée sur la sélection, au sein du premier corpus, d'un ensemble contrasté mais réduit d'organismes, la phase *d'approfondissement* a ensuite visé l'étude des contradictions à l'œuvre pour l'activité des formateurs de trois organismes de formation. Ce corpus a rassemblé une association subventionnée et deux organismes publics de formation continue engagés dans le marché public du CAI, pour le premier quand j'ai commencé la recherche et, pour le second, depuis la création du marché. Cette phase visait aussi à développer un accompagnement des équipes à partir d'interventions inspirées de la méthodologie des laboratoires du changement.

Ces interventions comprenaient l'organisation d'entretiens de groupe avec les équipes pédagogiques des organismes et l'envoi périodique de synthèse problématisées à partir desquelles des discussions collectives ou des entretiens individuels étaient organisés. Cela a permis de concrétiser le rapport partenarial avec les acteurs de terrain et amené des modifications des contenus des synthèses ainsi que des nuances aux interprétations finales.

Plusieurs éléments issus des données collectées signalent comment mes questions et mes actions de recherche ont contribué à la réflexion critique des participants au sujet de leur activité. Néanmoins, les adaptations conçues n'ont pas permis d'engager concrètement les acteurs dans les processus d'innovation qu'appuie généralement la méthodologie des laboratoires du changement. On revient sur ce constat dans la section des perspectives.

Principaux résultats issus de la recherche de terrain

Analyse des discours de responsables d'organismes de formation

L'analyse du contenu des déclarations des responsables d'organismes de formation a montré que, malgré des variations, les organismes sont généralement équipés en TIC et qu'ils développent des utilisations de ces

équipements dans les formations qu'ils proposent, à l'instar des autres secteurs éducatifs.

J'ai pu identifier des pratiques assez banales dans le cadre de l'apprentissage des langues (par exemple, la vidéoprojection ou l'utilisation d'exercices en ligne) mais aussi que les utilisations de TIC au sein des parcours de formation ne sont pas systématisées : une majorité des responsables déclare que ces pratiques dépendent de l'appétence des formateurs.

Seulement 3 responsables identifient assez clairement le potentiel des TIC pour le développement des compétences à l'écrit des adultes migrants peu lettrés. D'une manière générale et d'après les discours des responsables qui ont participé à la phase exploratoire de ma recherche, les utilisations de TIC en formation paraissent plus fréquentes ou plus évidentes pour des apprenants plus avancés face aux savoirs dits de base. Si les responsables observent que les apprenants peu lettrés utilisent de plus en plus les TIC et manifestent une motivation assez générale vis-à-vis des machines informatisées, très peu d'entre eux relient leurs observations à des besoins ou des objectifs de formation.

Ces résultats font écho à ceux issus de l'analyse de la littérature disponible à propos des pratiques de formation incluant les TIC pour des publics adultes peu lettrés. En effet, l'analyse de la littérature a permis d'identifier deux *idées reçues* qui freinent le développement de ces pratiques : cela serait impossible ou cela nécessiterait des pré-requis. Or, dans les différents textes compulsés (48), il était souvent montré que c'était non seulement possible mais aussi qu'utiliser les TIC pour la formation d'adultes peu lettrés permettait de développer, simultanément, des savoirs et savoir-faire langagiers et d'autres, en lien avec les TIC.

L'analyse des discours des responsables a finalement mis en évidence l'insécurité d'une majorité des répondants vis-à-vis des TIC : 12 sur 17 étaient en difficulté ou mal à l'aise pour décrire les pratiques reposant sur les TIC identifiables au sein de leurs équipes. Ce résultat signale les besoins d'accompagnement des responsables d'organismes afin qu'ils puissent soutenir leurs équipes dans le développement de telles pratiques.

Analyse des activités de formation

L'analyse des caractéristiques des trois systèmes d'activité retenus pour la phase d'approfondissement de ma recherche a montré progressivement qu'au lieu de correspondre à des contextes favorables aux utilisations de TIC [4], ces organismes correspondaient à des contextes où ces pratiques se développaient dans la difficulté.

Le constat global par rapport à ces trois organismes, c'est que les utilisations pédagogiques de TIC sont peu impliquées dans la transformation de l'objet des activités de formation des migrants : l'évolution des règles de financement est bien plus puissante dans la re-détermination de l'objet des activités de formation des migrants. Sur ce point, un des résultats les plus intéressants met en évidence la coexistence de dimensions *artisanales* et *rationalisées* au sein des systèmes d'activité constitués par les trois organismes retenus dans la phase d'approfondissement.

Dans le cas de l'association, l'analyse des contradictions a en effet montré que les contraintes de plus en plus lourdes pour l'obtention des subventions augmentaient la dimension rationalisée de leur activité mais, comme il s'agit de subventions, donc de financements peu pérennes, cela entretenait les dimensions artisanales des activités de formation. Ce qui ressortait, c'est que les personnes avaient de plus en plus de difficultés à porter collectivement un projet cohérent en lien avec les besoins des populations qu'ils cherchent à soutenir pour leur intégration.

Dans le cas du premier organisme public, l'analyse des contradictions relatives aux règles de financement des activités a montré que le recours aux appels d'offres a augmenté la concurrence entre organismes et donc les dimensions rationalisées de leur activité. Simultanément, ce recours aux appels d'offre a généré une baisse des coûts d'investissements, maintenant de ce fait certaines dimensions artisanales pour la formation des migrants.

Enfin, dans le cas du second organisme public, les pratiques des formateurs mettaient effectivement l'accent sur l'entraînement des compétences orales au détriment de celles écrites, ce qui attestait un certain consensus autour de l'objet prédéterminé par le marché public et donc, des dimensions rationalisées du système d'activité.

Cependant les supports écrits utilisés, parmi lesquels ceux conçus pour la préparation au DILF, mettaient les apprenants les moins avancés en difficulté et nécessitaient donc des ajustements assez artisanaux de la part des formateurs vis-à-vis de ces apprenants.

Au lieu de favoriser une expansion de l'objet des activités de formation des migrants, il est apparu que les réformes semblent avoir plutôt favorisé sa *restriction* : en effet, il est connu depuis les années 1970 que retarder la prise en compte des besoins à l'écrit peut engendrer des sorties de formation (Poilroux & Colombier, 1974, p. 323) mais aussi que les besoins de nature pluridisciplinaire des migrants devraient être pris en compte (François, 1976). Or les marchés publics visant la validation du DILF, tels qu'ils sont financés et organisés sur les terrains, tendent à restreindre l'activité des formateurs à une formation rudimentaire uniquement au français et uniquement à l'oral.

Discussion

La recherche que j'ai menée a, avant tout, un caractère qualitatif : elle repose sur de petits nombres de participants et n'ambitionnait, en elle-même, aucune représentativité. Il conviendrait bien entendu d'investiguer d'autres terrains pour savoir si des équipes de formateurs parviennent à prendre en charge la pluralité et la complexité des besoins des migrants en s'appuyant sur des instruments contemporains tels les TIC.

Une autre limite consiste dans mon appropriation de la méthodologie des laboratoires du changement qui est toujours en cours. Néanmoins, les résultats présentés sont cohérents avec le cadre de référence construit et permettent, de ce fait, d'identifier certains des processus de changement spontanés à l'œuvre.

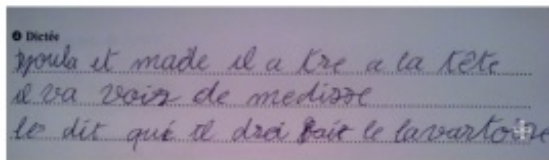
Par ailleurs, l'analyse des contradictions potentielles pour l'activité des formateurs réalisée dans la première partie de la thèse à partir de la littérature disponible montre beaucoup de points communs avec les contradictions identifiées sur les trois terrains de la phase d'approfondissement. Les leviers de transformation possibles renvoient en premier lieu aux recherches à mener au sujet des pratiques de formation des migrants et aux moyens possibles pour soutenir les formateurs en activité face à la complexité de leur tâche.

Un autre levier peut consister dans la proposition d'instruments analytiques tels celui des dimensions structurelles qui interagissent au sein d'un même système d'activité. Cet instrument a mis en évidence un résultat qui a pu être qualifié de contre-intuitif – les réformes devant, dans leur essence, apporter des améliorations à ce qui préexiste. J'ai pensé, face à ce résultat, que les responsables institutionnels ont pu connaître des difficultés pour envisager des changements sans passer par une rationalisation extrême, notamment du coût social de l'immigration.

Perspectives

Face au travail mené et aux résultats présentés, il me paraît souhaitable d'organiser, avec des équipes de chercheurs et des communautés intéressées, des laboratoires du changement afin de dépasser les contradictions identifiées par les communautés pour leur activité.

Une autre perspective intéressante serait de travailler collectivement à la détermination d'objectifs et de méthodes pour l'inclusion des TIC aux pratiques de formation. L'illustration suivante témoigne des promesses de telles pratiques pour le développement des compétences et des savoirs d'adultes migrants peu lettrés :



Positionnement - 2010



Production écrite spontanée - 2014

Il s'agit des productions d'un seul et même apprenant que j'ai initié à l'utilisation de l'ordinateur en 2010 [5]. À cette époque, il n'en avait jamais touché de sa vie et se trouvait à un stade d'alphabétisation qu'il a à présent dépassé, comme en témoigne la deuxième image. Elle montre effectivement qu'il a été capable de s'approprier un instrument informatisé qui nécessite un ensemble de savoir-faire avancés pour le repérage dans l'espace, la lecture, l'écriture et l'utilisation des fonctions pour la connexion, le téléchargement, etc. Cela fait signe des compétences qu'il a construites par lui-même afin d'explorer les espaces de communication et d'interaction contemporains et par là, des possibilités apportées par l'inclusion de technologies à la formation des migrants peu lettrés.

Références

Adami, H., Bergère, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., Verdier, C., & Vicher, A. (2011). Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration. Ecrimed, DAIC.

Beuné, A. (2011). Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ? *Adjectif* [en ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article103>

Collin, S. (2013). Le rôle des TIC pour l'intégration des immigrants. Dans *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation ?* PUQ.

Domergue, F. (2012). Diplômes et formations professionnelles des nouveaux migrants. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration & Commission Européenne, Fonds européen d'intégration. Consulté de :

http://www.interieur.gouv.fr/content/download/39061/298212/file/Etd_37_diplomes_migrants_GB.pdf

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.

François, D. (1976). Réflexions sur la formation des moniteurs d'alphabétisation de travailleurs immigrés. *Langue française*, 29(1), 108–115.

HCI (2012). Investir dans les associations pour réussir l'intégration. HCI (Haut Conseil à l'Intégration). Consulté de : <http://www.interieur.gouv.fr/content/download/37592/284389/file/12-015-01%20-%20Investir%20dans%20les%20associations%20pour%20r%C3%A9ussir%20l'int%C3%A9gration.pdf>

Kluzer, S., Ferrari, A., & Centeno, C. (2009). ICT for learning the host country's language by adult migrants in the EU. *JRC European Commission*. Consulté de : <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC57387.pdf>

Manesse, D., Auzanneau, M., Bento, M., Bruley, C., Fregosi, D., Leclère, M., ... Rolland, D. (2014). Enseigner

aux publics faiblement lettrés. Savoirs académiques face aux savoirs d'expérience. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Université Paris Descartes, INALCO.

Martinand, J.-L. (2011). Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques. Dans J. Lebeaume, A. Hasni, & I. Harlé, *Recherches et Expertises pour l'Enseignement Scientifique Technologie - Sciences - Mathématiques*. Bruxelles : De Boeck.

Poilroux, J., & Colombier, P. (1974). Présentation, explication, répétition, exploitation. Les travailleurs migrants et le moteur SGAV à quatre temps. Dans *Actes du troisième colloque international SGAV pour l'enseignement des langues* (pp. 321–326). Châtenay-Malabry, France : CREDIF.

Sayad, A. (1979). Qu'est-ce qu'un immigré ? *Peuples méditerranéens. Mediterranean peoples*. (7).

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.

Unesco. (2014). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi de l'EPT 2013/4*. Paris : Ed. Unesco.