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

Aurélie Beauné

▶ **To cite this version:**

Aurélie Beauné. Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCB176 . tel-01401880v2

HAL Id: tel-01401880
https://hal.science/tel-01401880v2

Submitted on 2 Jun 2020

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

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

Ecole doctorale 180
Laboratoire EDA, EA 4071

Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du DILF[1]

par Aurélie Beauné

Thèse de doctorat

Dirigée par Georges-Louis Baron et Margaret Bento
Présentée et soutenue publiquement le 20 novembre 2015

Devant un jury composé de :
E. Bruillard, professeur des universités, président du jury
B. Albéro, professeur des universités, rapporteur
T. Laferrière, professeur titulaire, rapporteur
F. Mourlhon-Dallies, professeur des universités, membre du jury
G.-L. Baron, professeur des universités, directeur de la thèse
M. Bento, professeur des universités, directrice de la thèse

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

1. Diplôme Initial de Langue Française, décrit dans l'introduction générale.

Abstract

Title :

Contribution to the study of adult educators' instrumented practices: the DILF case

Abstract :

From the early 2000s, French governments have undertaken a series of reforms to the institutional framework for the training of migrants, including particularly the creation of the DILF (Initial Diploma in French Language) and put forward various indications for the use of Information and Communication technologies (ICT). In this thesis, the impact of these reforms on educators practices was questioned, using activity theories and especially the theory of expansive learning (Engeström, 1987). These reforms have altered the object of migrants training activities : as Engeström defined the theory, there should be an *expansive* transformation of the entire system of activity. Instead of that result, the analysis tends to show that the object alteration refers to a *restrictive* transformation.

Keywords :

Activity Theories, adult educators, DILF, ICT, reforms, literacies

Dedica a mio padre,

non c'è « 1003 »

ma 358

Aux apprenants, aux formateurs,

et à tous les acteurs de la formation des migrants

Remerciements

« Il n'y a pas d'enthousiasme sans sagesse, ni de sagesse sans générosité », c'est ce qu'écrivait P. Éluard, en 1954, dans *Les sentiers et les routes de la poésie*. Sur les sentiers et les routes de la thèse, l'enthousiasme, la sagesse et la générosité de mes directeurs ont été précieux, ma gratitude au sujet de leur accompagnement est aussi importante que la soif de savoir et de progression qu'ils ont su encourager.

J'adresse aussi des remerciements particuliers aux membres du laboratoire EDA, à l'équipe du portique Adjectif.net ainsi qu'à ceux du laboratoire STEF : chercheurs confirmés et jeunes chercheurs, chacun a su, à sa manière, accueillir et guider ma progression dans la vie de la recherche.

Cette thèse n'aurait pas existé si je n'avais pas travaillé avec Anne, Marie-Christine, Christophe, Lola, Blaise et tous les apprenants de l'association *Bread and Roses*. Je pense aussi avec reconnaissance aux personnes et aux équipes qui ont participé à la recherche empirique dans le cadre de ma thèse.

Sur les sentiers et les routes de la thèse, l'amitié de Tarak, Elise, Violette, Tatiana, Maéva, Fannie et tant d'autres auront aussi joué un rôle immense pour l'aboutissement du projet. J'adresse finalement une pensée sincère et chargée de joie aux membres de ma famille : voilà une tâche qui méritait que je l'accomplisse !

Sommaire

Abstract 2
Remerciements 4
Introduction générale 7
Chapitre I : à propos de mondialisation....12
1. Éléments de contexte 12
2. Perspectives sur l'immigration 21
3. Considération des TIC dans la formation des migrants peu lettrés 37
Chapitre II : cadre de référence....70
4. Ancrage de la recherche au sein des didactiques 70
5. Théories de l'activité 114
Chapitre III : une professionnalisation croissante des formateurs d'adultes migrants ?....148
6. Évolution historico-culturelle des activités de formation des migrants 148
7. Activités associatives 162
8. Analyse théorique des contradictions 178
Chapitre IV : délimiter les activités....187
9. Élaboration du programme de recherche 187
10. Phase exploratoire de la recherche 190
Chapitre V : pour l'analyse historique, théorique et empirique des systèmes d'activité....227
11. Élaboration du deuxième corpus 227
12. Discussion à propos des organismes de la phase d'approfondissement 236
Chapitre VI : analyse des contradictions....270
13. Le cas de l'association de quartier : un objet perdu ? 270
14. Le cas de l'organisme A : un système rationalisé ? 310
15. Le cas de l'organisme B : un objet prédéterminé ? 331
Conclusion générale 352
Bibliographie 358
Table des matières....377
INDEX 380
Résumé 386

Table des figures utilisées

Figure 1 : récapitulatif des usages du micro-ordinateur et d'internet (CREDOC, 2013, p. 127) 19
Figure 2 : composantes de la Trame Méthodique Repère (modèle adapté de Laurens, 2013, pp. 162–163) . 89
Figure 3 : fiche pédagogique pour l'exploration de l'école comme espace social (De Ferrari et al.,2004, p. 44) 90
Figure 4 : structure de l'activité humaine (Engeström,1987, p. 94) 124
Figure 5 : système de contradictions dans les activités humaines (Engeström,1987, p. 103) 127
Figure 6 : quatre types historiques d'activité (Beauné & Baron,2014) 129
Figure 7 : structure de l'activité d'apprentissage (Engeström,1987, p. 136) 130
Figure 8 : cycle méthodologique des laboratoires du changement (Engeström,1987, p. 250) 132
Figure 9 : cycle de conception (Rabardel, 1995a,p.132) 141
Figure 10 : deux systèmes d'activité en interaction (Engeström, 2001, p. 136).....313

Introduction générale

Mon questionnement de thèse provient tout d'abord de mes premières expériences en tant que formatrice d'adultes migrants, parmi lesquels un certain nombre étaient peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine[2]. Lors de mon master 1 en sciences du langage, parcours Français Langue Étrangère (désormais FLE), à l'université Paris 7 Denis Diderot (2008-2009), j'ai réalisé deux stages parallèlement : le premier dans une association pour la formation et le soutien aux migrants créée et soutenue uniquement par un couple bénévole ; le second, en binôme, dans un centre social du 19e arrondissement parisien. Je donnais 4 heures de cours de FLE par semaine pendant l'année académique.

Au cours de mon master 2 professionnel en didactique du FLE à l'université Paris Descartes (2009-2010), je continuais dans l'association mais en binôme et en développant des ateliers informatique mensuels ainsi qu'un enrichissement des séances présentielles par le recours aux courriels (Beauné, 2011) ; j'organisais et mettais en œuvre un parcours de remédiation pour une secrétaire en situation de dysorthographie ; j'intervenais dans une seconde association d'éducation populaire en m'intéressant également aux utilisations d'un logiciel pour la remédiation orthographique (Beauné, 2010). Des 4 heures, je passais à une moyenne de 10 heures d'enseignement hebdomadaires, moyenne comprenant le suivi à distance des apprenants de la première association et les ateliers informatique mensuels.

Ces expériences m'ont vivement marquée : l'élaboration de parcours d'apprentissages pertinents et performants pour des adultes migrants peu lettrés[3] m'apparaît toujours comme un important défi intellectuel. La centration assez rapide de mon questionnement autour des activités des formateurs s'origine, quant à elle, dans l'observation des évolutions du cadre institutionnel de la formation des migrants à partir du début des années 2000. C'est par exemple, au cours de cette période que les financements orientent le recrutement de formateurs qualifiés en FLE/S (Leclercq, 2012, p. 187) : quels effets ces incitations ont-elles pu avoir sur les équipes pédagogiques des organismes et sur les pratiques de formation ?

Je me suis intéressée aux pratiques des formateurs intervenant pour la formation au Diplôme Initial de Langue Française (désormais DILF) parce que ce diplôme prend particulièrement en compte les migrants peu lettrés (Beacco, de Ferrari, & Lhote, 2005, p. 3). Le DILF est aussi un diplôme assez récent : inscrit dans la lignée des travaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2000, p. 200), désormais CECRL, il délivre le

2. Le choix de la rédaction à la première personne a été fait pour alléger le texte mais aussi parce qu'il aidait à construire mon raisonnement.

3. Je privilégie ce syntagme dans l'ensemble du texte, hormis dans les contextes où il est nécessaire de faire référence à l'expérience particulière qu'est celle de la scolarisation : le fait d' « être peu lettré » diffère d'« avoir été peu ou non scolarisé dans son pays d'origine », parce que cela renvoie à une variété de savoirs bien plus conséquente qu'à une seule acculturation aux pratiques scolaires.

niveau nommé A1.1, précédant les six autres, pensés pour des populations scolarisées[4]. Son évaluation repose à 70 % sur l'oral et à 30 % sur l'écrit.

Le contenu des épreuves du DILF a été défini par arrêté en 2006[5] mais sa création s'intègre à une réflexion plus ancienne : depuis le début des années 2000, les gouvernements français ont engagé, à l'instar des autres pays européens, des réformes des conditions de formation des migrants, expérimentant en particulier le Contrat d'Accueil et d'Intégration (désormais CAI[6]) dès 2003 (DGLFLF, 2011, p. 80).

Signé entre le migrant et l'État, ce contrat prévoit plusieurs formations[7] qui sont commandées aux organismes par l'Office Français pour l'Immigration et l'Intégration (désormais OFII[8]) via des marchés publics. Le DILF a été conçu afin de fournir une issue diplômante à la formation linguistique prévue par le CAI (Beacco et al., 2005, p. 15)[9]. Pour l'obtention d'un premier titre de séjour, la signature du CAI a été rendue obligatoire pour tous les nouveaux entrants à partir de 2006 (DGLFLF, 2011, p. 79). Dès 2010, des stagiaires dits « hors CAI » (ibid., p. 82), soit des non-signataires ou des migrants résidant en France avant que le CAI n'ait été mis en place, peuvent bénéficier de ces formations.

Avec ces réformes, et je traiterai également de l'établissement du label Français Langue d'Intégration (désormais FLI) en 2011[10], on identifie un renforcement accéléré, si ce n'est « musclé », du cadre institutionnel de la formation des migrants : dans les deux années suivant l'arrivée sur le territoire, une formation linguistique est dispensée à ceux pour lesquels des besoins ont été diagnostiqués, cette formation se clôt par la passation d'un examen donnant accès à un diplôme de l'Éducation Nationale, et des formateurs spécialisés dans l'enseignement du français aux étrangers sont recrutés. Au-delà de ces constats, quels changements structurels profonds sont sous-tendus par ces réformes ? Assiste-t-on à l'affirmation d'un champ professionnalisé pour la formation des adultes migrants ?

---

4. Les Diplômes Élémentaires de Langue Française (différents DELF) valident les quatre premiers niveaux allant de A1 à B2 et les Diplômes Approfondis de Langue Française (différents DALF) valident les niveaux C1 et C2.

5. De Robien, G. Arrêté du 20 décembre 2006 fixant le contenu des épreuves conduisant à la délivrance du diplôme initial de langue française(2006).

6. Un exemplaire est présenté dans le volume des annexes (annexe 1, pp. 4-5).

7. Des formations courtes (d'une journée de 7h en général) : une formation civique, une session d'information sur la vie en France, un bilan de compétences professionnelles ; et une formation longue, pour l'apprentissage du français, pouvant aller jusqu'à 400 heures pendant un an, renouvelable une fois.

8. Créé en 2009, l'OFII est le « seul opérateur de l'Etat chargé de l'immigration légale » (extrait de l'historique établi sur le site de l'OFII, page consultée le 25/04/15).

9. À noter que les parcours associés au CAI ont été élargis aux diplômes DELF (A1 et A2) à partir de 2010 (DGLFLF, 2013, p. 81), notamment pour répondre à la variété des niveaux de compétences des apprenants. En 2013, « 61,5 % des bénéficiaires de formation linguistique ont été orientés vers un parcours conduisant au DILF » (ibid.). Cela dit, l'ensemble des bénéficiaires d'une formation linguistique ne représentaient que 24% des signataires (ibid.). L'OFII précise, sur son site, que « deux types de parcours à caractère obligatoire sont proposés dans le cadre du CAI : celui conduisant au DILF pour les personnes non ou peu scolarisées, celui conduisant au DELF A1 pour les personnes ayant été scolarisées de façon significative dans leur pays ». Consulté le 23/06/15 de : http://www.ofii.fr/tests_197dispositif_de_formation_linguistique_ofii_1245.html?preview=oui).

10. Le label qualité « Français Langue d'Intégration » a été créé par décret en 2011 (Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011).

Au plan des évolutions du cadre didactique de ces formations, et de manière concomitante à la création du CAI et du DILF, j'ai relevé que les utilisations de Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) ont pris une importance croissante au sein des référentiels (Adami et al., 2011 ; ANLCI, 2009 ; Beacco et al., 2005). On peut prendre l'exemple d'un des derniers à être publié qui préconise de développer ces pratiques à des fins d'insertion :

> Le travail de l'intervenant(e) **bénévole [je souligne]** en FLI doit être en priorité axé sur le développement des compétences communicatives d'interaction orale, afin que les migrants puissent comprendre ce qui se dit et être compris dans la vie de tous les jours. Pour les apprenant(e)s non ou peu scolarisés cependant, il sera également nécessaire d'aborder l'entrée dans le monde de l'écrit, la gestion de l'espace et du temps, les stratégies cognitives, la numératie et le calcul **ainsi que l'accès aux nouvelles technologies [je souligne]**. (Adami et al., 2011, p. 17)

Je considère, sous l'acronyme TIC, tout artefact[11] traitant des informations numérisées et susceptible d'être mobilisé pour la formation des migrants (peu lettrés)[12]. Cette désignation, très large, renvoie à un ensemble important de logiciels et matériels différents ; ce qui s'avère peu évident à conceptualiser, comme le soulignait Baron (2005, p. 1) :

> S'agissant des technologies, il est un point à préciser sans cesse : ce que l'on appelle multimédia (ou TICE ou outil informatique) est en fait un construit extrêmement hétérogène, qui ne donne pas du tout lieu aux mêmes stratégies d'adoption, d'adaptation et d'appropriation.

Il est bien connu que les utilisations des TIC complexifient la situation didactique : ma thèse interroge donc, plus spécifiquement encore, la part qu'occupent les TIC au sein des activités des formateurs. Je me suis intéressée aux *contradictions*[13] que leurs utilisations peuvent occasionner afin d'envisager des voies d'accompagnement[14]. Pour cela, je me suis appuyée, entre autres, sur les différentes générations des théories de l'activité (Engeström, 2011a) qui permettent des analyses systémiques et processuelles des données recueillies, qu'elles soient documentaires ou empiriques.

On peut penser que l'analyse des utilisations pédagogiques de TIC pour la formation d'adultes migrants (peu lettrés) ne renvoie pas à une priorité en la matière. Cependant, le cadre théorique mobilisé et particulièrement la théorie de l'apprentissage expansif développée par Engeström (1987) permettent d'étudier les *reconfigurations de l'objet des activités* : or, l'objet des formations conçues pour les migrants a été, dans une certaine mesure, redéfini par les réformes évoquées

11. Je me réfère ici à la notion d'artefact telle qu'elle a été théorisée par Rabardel (1995a, p. 49) : « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine […] susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées ». Ce terme permet une « désignation "neutre" ne spécifiant pas un type de rapport particulier à l'objet » (ibid.).

12. On peut remarquer dès à présent l'utilisation des parenthèses pour le syntagme « migrants (peu lettrés) » : on verra, dans le corps de la thèse, que les migrants peu lettrés ne sont pas nécessairement formés dans des groupes qui correspondent à leur niveau. Ainsi, dès lors qu'on utilise le syntagme « migrants (peu lettrés) », on réfère à l'hétérogénéité des groupes de formation.

13. Ici, je fais référence au concept développé par Engeström (1987, pp. 98–106), notamment à partir des travaux de Bateson (Wittezaele & Bateson, 2008).

14. On entend par accompagnement, le fait de compter « sur les capacités des personnes à développer leurs ressources propres, leurs capacités d'initiative et de choix » (Lochard, 2004, p. 128).

précédemment. On verra également, dans le corps de la thèse, que les utilisations de TIC contribuent à la détermination d'une « alphabétisation élargie », nécessaire pour les migrants peu lettrés qui s'installent en France aujourd'hui. La problématique de ma recherche articule donc la série de questions suivantes :

- dans le contexte général des économies de la connaissance, 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 ?

Dans la première partie de ce document, j'ai cherché à produire une analyse théorique (sur la base d'études documentaires) des contradictions potentielles pour les activités des formateurs employés dans le cadre de la formation des migrants. Cette analyse s'appuie sur celle des besoins de formation des migrants dans le contexte général des économies de la connaissance (chapitre I), sur la présentation du cadre de référence pour les analyses (chapitre II) ainsi que sur l'étude du processus de professionnalisation des formateurs (chapitre III).

Dans une seconde partie, l'analyse théorique des contradictions pour les activités des formateurs d'adultes migrants est confrontée à celle menée à partir d'une collecte de données empiriques, constituées de 17 entretiens semi-directifs avec des responsables d'organismes de formation (chapitre IV) et de cycles d'observations au sein de trois organismes de formation (chapitre V et VI). Une discussion générale des résultats et des limites de la recherche empirique est conduite à la fin du dernier chapitre, puis remise en perspective avec l'ensemble de la recherche au sein de la conclusion générale. Un volume complémentaire à celui-ci contient les annexes rendant notamment compte des corpus de données recueillies.

Première partie

De l'analyse théorique des contradictions pour la formation des migrants …

Chapitre I : à propos de mondialisation

1. Éléments de contexte

1.1. Des sociétés de l'information à celles du savoir ?

Depuis la deuxième moitié du XXe siècle, deux syntagmes marquent de manière récurrente les discours d'institutions telles l'OCDE, l'UNESCO ou encore, la Commission européenne (Bindé, Demarais, & Plouin, 2005, pp. 20–21) : ce qu'on nomme « société de l'information » et celle dite « du savoir », « de la connaissance » ou encore « cognitive ». Ils sont repris dans de nombreuses publications à partir des années 1990, comme en témoigne l'évolution des publications référencées par Google Scholar :

	1900-1950	1950-1980	1980-1990	1990-2000	2000-2015
« société de l'information »	2	18	96	1 670	12 500
« société du savoir »	1	12	10	166	2 400
« société de la connaissance »	0	1	13	77	3 270
« société cognitive »	0	1	1	133	166

Tableau 1 : croissance du nombre de publications comportant les syntagmes cibles

Møeglin et Tremblay (2008, p. 49) pointent l'influence de l'OCDE dans ces développements : dès lors que les missions de cette organisation de coopération économique s'étendent à des questions sociales et culturelles, « la formation tout au long de la vie [est conçue] comme point d'entrée dans les *knowledge based economies* »[15]. Parmi les institutions influencées par les travaux de l'OCDE, la Commission européenne publie en 1995 un livre blanc intitulé *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive (Commission européenne, 1995)* ; l'UNESCO, en 2005, publie le rapport intitulé *Vers les sociétés du savoir* (Bindé et al., 2005). Ces deux publications ont fait date, notamment parce qu'elles entérinent « l'orientation vers le développement des compétences (pour l'école, pour l'emploi) du projet européen » (Carré, 2005, p. 65).

Curien et Muet (2004, p. 12) décrivent ainsi la « société de l'information » :

> Depuis trente ans, on assiste à un processus continu d'informatisation des procédures au sein des entreprises. L'informatique a d'abord permis l'automatisation de la gestion des dossiers, notamment la paye et la facturation, puis celle de tâches spécifiques […] avant de prendre en charge le pilotage de processus complexes traversant les différents départements de l'entreprise […]. L'étape ultérieure est celle de l'entreprise en réseau […].

15. On voit ici qu'il est question d'*économies* de la connaissance, plutôt que de *sociétés* de la connaissance, variation syntagmatique qui sera analysée dans la suite de cette section.

Dans « la société de l'information », ce sont notamment les organisations du travail qui évoluent du fait de la banalisation d'instruments informatisés. Ce processus est associé à une « troisième révolution industrielle qui a vu […] une bonne partie de la population active migrer vers le secteur des services » (Bindé et al., 2005, p. 18). L'évolution de l'organisation des activités lucratives implique de nouvelles exigences pour les salariés qui, pour une part croissante, sont embauchés et rémunérés en fonction de leur capacité à apprendre et à utiliser, voire exploiter, des technologies informatisées. Pour les auteurs cités précédemment, les « sociétés du savoir » contemporaines diffèrent de celles qui précèdent en ce qu'elles peuvent s'appuyer sur des TIC, élargissant « l'espace public du savoir » (ibid., p. 17).

Une des critiques portée au rapport du Curien et Muet sur la société de l'information est toutefois de relier indissolublement « le processus qui conduit les entreprises à éclater leur chaîne de valeur, à externaliser tel ou tel segment d'activité [aux] technologies de l'information » (Curien & Muet, 2004, p. 82). Si l'on peut dire qu'Internet est une technologie permettant l'accès à une quantité très importante d'informations, il est intéressant d'observer par ailleurs que le passage des « sociétés de l'information » à « des sociétés de la connaissance » reste marqué par des tournures à valeur hypothétique, voire par le futur simple :

> **Et si** les sociétés du XXIe siècle, profondément transformées par l'essor des technologies de l'information et de la communication, étaient destinées à devenir des sociétés du savoir parce qu'elles seront des sociétés du savoir partagé ? (Bindé et al., 2005, p. 195)
>
> Il est désormais clair que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. La société du futur **sera** donc une société cognitive. (Commission européenne, 1995, p. 2)

En dehors d'une qualification croissante de travailleurs[16] par l'accès « facilité » à des informations, les mutations des économies des pays industrialisés et les développements technologiques présentent des liens avec l'augmentation des inégalités de par le monde. Pelgrum et Law (2004) identifient des inégalités entre populations[17], des inégalités locales[18] et des inégalités entre pays :

> […] pour que les TIC soient un facteur de croissance économique, il faut disposer d'un environnement matériel et politique perfectionné et propice. L'aggravation des disparités entre les pays nantis et les pays démunis au niveau des TIC a des conséquences néfastes sur la situation économique, sociale et politique. (ibid., p. 109)

La « mondialisation » laisserait-elle voir ici quelques-unes de ses déchirures ? Le développement et la banalisation de l'utilisation de technologies informatisées dans les sociétés a effectivement donné lieu à la désignation de « fractures numériques » reliées, dans un premier temps, aux possibilités d'accès aux TIC (Collin, 2013). Un élargissement a ensuite été opéré avec l'étude des écarts en termes d'usages des technologies, déterminés, par exemple, par l'âge et le genre des

16. Dont on relève qu'elle prend plutôt la forme d'une injonction à l'auto-formation avec la citation précédente.

17. « les détenteurs du savoir et les autres », p.99, ou des inégalités liées au « manque de compétences techniques », p.101.

18. À l'échelle d'une école, les infrastructures internes ou externes peuvent conduire à limiter l'utilisation d'Internet.

utilisateurs (OECD, 2001). L'UNESCO y rattache une « fracture cognitive [qui] additionne les effets des différentes fractures observées dans les principaux champs constitutifs du savoir » (Bindé et al., 2005, p. 23).

Si, pour Collin (2013), les « inégalités numériques ne sont pourtant pas le simple prolongement des inégalités sociales », Brotcorne et Valenduc (2009) insistent néanmoins sur les écarts dans l'accès à la formation et aux savoirs de base :

> […] le déploiement de politiques ciblées sur la réduction des inégalités numériques dans les usages par le biais d'accompagnements et de formations aux TIC ne doit pas faire oublier l'existence d'un problème plus général, celui du déficit d'égalité d'accès à l'éducation et à la formation pour tous. […] les foyers qui n'accèdent pas à la connaissance en ligne sont bien souvent ceux qui n'accèdent pas non plus à la connaissance de manière générale.

On comprend mieux, par là, les tournures hypothétiques marquant les évocations des sociétés du savoir ou les variations syntagmatiques relevées plus haut, entre *société* ou *économie de la connaissance*. On soulignera que l'accroissement des inégalités n'affecte pas uniquement les pays les moins riches : en témoigne, par exemple, un rapport datant de 2011 faisant état des besoins relatifs aux « fractures numériques » en France (Auverlot et al., 2011).

Entre 2011 et 2012, vingt-quatre pays ont participé à une étude évaluant la maîtrise des compétences clés[19] par les adultes : « environ 166 000 adultes âgés de 16 à 65 ans ont été interrogés dans […] 22 pays membres de l'OCDE[20] […] ainsi que deux pays partenaires – Chypre […] et la Fédération de Russie » (OCDE, 2013, p. 26). Deux des résultats les plus importants sont les suivants :

> Dans les pays participant à l'évaluation, de 4.9 % à 27.7 % des adultes se situent aux niveaux les plus bas de compétence en littératie, et de 8.1 % à 31.7 %, aux niveaux les plus bas de compétence en numératie.
>
> Dans bon nombre de pays, de larges pans de la population ne disposent pas des connaissances de base nécessaires pour utiliser les TIC dans de nombreuses tâches quotidiennes, voire ne s'en sont jamais servi. Ces proportions vont de moins de 7 % des 16-65 ans en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, à au moins 23 % en Corée, en Espagne, en Italie, en Pologne et en République slovaque. (ibid., p. 23)

Dans le classement établi en fonction du pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétence en littératie, la France arrive à l'antépénultième rang (ibid., p. 80) ; elle est dernière en ce qui concerne particulièrement les « compétences des adultes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique » (ibid., p. 90).

---

19. Dans le cadre de cette évaluation, les compétences clés identifiées sont « la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique » (OCDE, 2013a, p. 48).

20. L'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Flandre), le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni (Angleterre/Irlande du Nord) et la Suède.

Ces taux importants d'adultes en difficultés contrastent avec la multiplication, à l'échelle internationale, de plans visant à ce que des populations, jeunes ou adultes, soient formées par et/ou à l'utilisation de TIC (Unesco, 2010, pp. 11–19, 2012 ; Wagner & Kozma, 2005), alors même que les premières expérimentations remontent aux années 1970 (Académie des Sciences, 2013, p. 30 ; Alderman, 1974)[21]. Pour comprendre ce contraste, on décrira les tensions relatives aux utilisations de technologies informatisées en éducation et en formation, pour l'enseignement de l'informatique et celui des langues.

1.2. À propos d'informatique en éducation

Dès les années 1980, Cuban analysait la relation entre les innovations technologiques et les pratiques pédagogiques en termes de « romance inconstante » (*fickle romance*), parce qu'elle renvoie à la répétition d'un cycle, partant d'enthousiasmes suivis, tôt ou tard, de déceptions :

> Les réformateurs identifient des solutions aux problèmes de l'école dans les derniers progrès technologiques et, peu après l'introduction d'une technologie innovante, des recherches sont menées pour démontrer l'efficacité du dispositif […]. Par la suite, des plaintes dispersées d'enseignants […] à propos de la logique d'utilisation, d'imperfections techniques [etc.] sont relevées. Mais alors, d'autres recherches viennent appuyer une critique sévère […] de leur étroitesse d'esprit, de leur réticence à utiliser des technologies dont l'efficacité au plan scolaire a été démontrée scientifiquement. […] Aucun réformateur n'a soulevé la question troublante de l'expertise des enseignants, constituée de manière artisanale, au sujet des enfants et de la scolarisation : cela dépasse les possibilités de compréhension des réformateurs, eux-mêmes non enseignants. Cette expertise devrait pourtant être renforcée plutôt que rabaissée. (Cuban, 1986, pp. 5–6)

Baron et Bruillard (2004) discutent en ce sens l'utilisation du terme « intégration » à propos des phases suivant l'introduction de technologies en éducation : ils privilégient la description et l'analyse de processus de *scolarisation* de TIC. On peut dire que ces processus consistent en des adaptations évolutives et situées, produites par des enseignants dans des contextes favorables, d'artefacts informatisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

Le fait est que les éducateurs sont de plus en plus confrontés aux TIC dans leurs classes, à la fois suite aux nombreux plans d'équipements des établissements mais aussi du fait du taux d'équipement croissant des populations elles-mêmes, comprenant des enseignants et des apprenants. Les enseignants et formateurs ont donc de plus en plus d'occasions de faire des expérimentations, mais les utilisations qu'ils en proposent peuvent s'avérer limitées[22], notamment si aucun accompagnement n'est proposé. Sur ce point, il est malheureusement bien connu que les développements par vagues des technologies en éducation manquent principalement de continuité et, corrélativement, de considération pour les besoins d'accompagnement des éducateurs.

21. On pourrait remonter aux années 1920 pour les expérimentations relatives aux technologies de l'audiovisuel (cinéma, radio, télévisions, etc.) ; on verra plus loin que ce qui est défini comme technologie ne relève pas uniquement de celles informatisées.

22. Les recherches relèvent qu'en règle générale, les TIC sont utilisées par les enseignants afin de renforcer « leur contrôle sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et particulièrement sur les ressources qu'ils utilisent » (Bruillard et al., 2011, p. 12).

En France, les politiques publiques se sont orientées vers une approche de l'informatique réduite à son statut d'outil depuis les années 1980 (Baron & Bruillard, 1996, p. 11 ; Béziat, 2012 ; Tort, Kummer-Hannoun, & Beauné, 2013, p. 2). À cette époque, des interfaces « transparentes » (J.-C. Simon, 1980) ou graphiques sont conçues et diffusées : permettant à des utilisateurs naïfs de manipuler des ordinateurs sans connaître de langage de programmation ou d'algorithme, les développements d'instruments informatisés, aujourd'hui dits « conviviaux », ont ouvert la voie à la dénégation des besoins, pour tous, de conceptualiser les processus sous-jacents qui sont de nature informatique (Baron & Bruillard, 1996, pp. 246–247).

Ce choix politique, de distiller l'acquisition et le développement de compétences de base en informatique à travers les disciplines existantes plutôt que de créer une discipline à part entière, amène à une situation de moins en moins acceptable, pour l'État comme pour les populations :

> L'Europe et la France en particulier accusent un important retard conceptuel et industriel dans le domaine par rapport aux pays les plus dynamiques, comme les Etats-Unis et certains pays d'Asie. Ce retard est en partie lié aux carences de l'enseignement de l'informatique, resté longtemps au point mort ou réduit à l'apprentissage des seuls usages de produits de base. Un enseignement aussi limité ne saurait permettre de faire basculer notre pays de l'état de consommateur de ce qui est fait ailleurs à celui de créateur du monde de demain. (Académie des Sciences, 2013, p. 3)

Au sujet de la considération de l'informatique et dans le cas de l'apprentissage des langues, Demaizière (1986, p. 518) a mis en évidence, et depuis longtemps, qu'en toute situation d'apprentissage médiée par le biais de technologies informatisées, il convient d'analyser le dialogue apprenant-machine :

> L'EAO [Enseignement Assisté par Ordinateur] crée une simulation de dialogue qui reste spécifique à des niveaux fondamentaux pour la construction des repérages et des significations et donc pour la transmission de savoir qui est visée. La langue utilisée y est particulière. Il ne saurait y avoir d'utilisation adéquate de l'informatique en situation d'enseignement qui ne prenne en compte la qualité « non-naturelle » de l'échange.

De même que dans les autres disciplines, l'introduction de technologies informatisées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues nécessite d'aménager, pour les éducateurs comme pour les apprenants, les conditions de possibilité de conceptualisations des processus à l'œuvre.

Pour la formation professionnelle continue des adultes, les dispositifs de formation à distance ou médiés par des technologies sont quantitativement importants. Bourrel, Vidal et Mahieux (2008, p. 21) montrent que, dès les années 1950, à l'heure des développements des technologies audiovisuelles, la part des adultes inscrits à l'ancêtre du Centre National d'Éducation à Distance (CNED) croît de manière très vive : ils représentent 40 % des inscrits en 1955 et 70 % en 1959. Cette croissance continue des effectifs d'apprenants adultes au CNED se confirme jusque dans les années 1990, de même que pour d'autres opérateurs de la formation des adultes (Jézégou, 1998, p. 29). Cette auteure explique l'« explosion de la demande » de formation par l'émergence

d'un « sujet social apprenant », résultant à la fois du « déclin de la société pédagogique » et de l'essor des technologies multimédia (ibid., pp. 30–32).

Marquet (2003, p. 65) note cependant qu'« en formation continue, le recours aux TIC permet notamment à des personnes d'obtenir de nouvelles qualifications sans s'absenter de leur poste de travail » : on remarque donc, au-delà d'une prise de conscience massive des besoins de formation et d'apprentissage, le risque que représente l'instrumentalisation de TIC par les entreprises pour mettre en œuvre des formations a priori moins coûteuses. Chaptal (2004) relève également que les limites des contrôles de qualité des formations à distance influent sur la valeur des certifications obtenues, desservant par la suite la reconnaissance des compétences acquises par les personnes au cours de ces formations. Il pointe aussi les taux d'abandons élevés des formations à distance, ce qui signale l'importance des investissements nécessaires pour l'accompagnement des apprenants et ce, quelles que soient les modalités de formation.

Récemment, un décret a redéfini les modalités relatives aux dispositifs d'autoformation, en partie à distance, pour la formation professionnelle[23], confirmant la tendance relevée plus haut à propos de l'importante utilisation de technologies informatisées pour la formation des salariés. Comme pour les autres publics d'apprenants, cette tendance pose question quant aux accompagnements qui sont mis en œuvre avec les apprenants et les éducateurs responsables de ces formations.

On a donc identifié plusieurs tensions relatives aux économies de la connaissance, à l'informatique en éducation ou aux utilisations de TIC en formation d'adultes mais on peut s'interroger au sujet des liens entre ces tensions et les besoins de formation des migrants : dans quelle mesure les publics migrants sont-ils concernés par une approche des TIC en formation ?

1.3. Analyse des besoins des migrants en lien avec les TIC

Les migrants s'installant en France sont confrontés à une société dont les services publics s'informatisent depuis plus de deux décennies et plus encore, puisque le plan PAGSI (1997) prévoit des mesures pour les domaines éducatifs, culturels, de l'entrepreneuriat, des industries ainsi que des cadres législatifs en lien avec les technologies de l'informatique (Carcenac, 2001)[24]. Prolongé par le plan RE/SO (pour une RÉpublique numérique dans la SOciété de l'information) en 2007, puis par celui nommé « France Numérique 2012 » à partir de 2010[25], cette tendance à

23. Décret n° 2014-935 du 20 août 2014 relatif aux formations ouvertes ou à distance, 2014-935 (2014).

24. Thibault (2008) prend néanmoins ce plan comme contre-exemple d'une adéquation entre déclarations d'intentions politiques et mise en œuvre de moyens correspondants : « En effet, alors que les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement constituent la première priorité parmi les six qui figurent au sommaire du texte du PAGSI, il est intéressant d'étudier les moyens consacrés à ce secteur. L'analyse détaillée des budgets octroyés, à la même période, aux universités dans le cadre du contrat entre l'Etat et les établissements permet de mettre en évidence le désengagement financier du ministère en charge de l'enseignement supérieur dans le domaine des TIC pour l'enseignement. Ainsi, alors que le discours politique se montre volontariste, la diminution des crédits dans le domaine n'a jamais été aussi importante et elle le restera jusqu'en 2000, année où est lancé l'appel d'offre pour la création de Campus numériques ».

25. Direction de l'information légale et administrative. (2012). Une politique volontariste pour le développement de l'Internet, L'Etat et l'Internet. Consulté le 1er décembre 2014, de : http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/etat-internet/developpement-internet/

l'informatisation des services publics ne fait que s'affirmer, bien qu'au regard du niveau de compétences des Français dans l'usage des TIC, on pourrait se sentir concerné par l'avis des rapporteurs de l'OCDE :

> Le fait qu'un certain pourcentage d'adultes possède des compétences en informatique très limitées (voire inexistantes), associé au fait que, dans la plupart des pays, un pourcentage élevé des adultes affiche un faible niveau de compétence pour traiter les informations dans un environnement numérique, suggère que les gouvernements auraient peut-être intérêt à repenser la façon dont ils conçoivent et mettent en œuvre certains aspects des politiques relatives à l'économie numérique, en particulier celles qui ont trait à l'accès en ligne aux services publics. (OCDE, 2013, p. 107)

On a évoqué précédemment les dispositifs mobilisant des TIC au sein des formations professionnelles continues mais il convient de décrire plus précisément les usages de TIC qui marquent les pratiques professionnelles elles-mêmes et dont découlent des besoins d'apprentissage. Lasfargue (2012, p. 100) montre que plus de 60 % des salariés sont utilisateurs de TIC dans un cadre professionnel, tout en mettant en évidence les variations entre les professions qualifiées et celles moins qualifiées : 93,5 % des cadres utilisaient un matériel informatique dans le cadre de leur travail contre 19,5% des ouvriers non qualifiés en 2005. Un point d'intérêt de son rapport réside dans l'analyse de l'expansion forte et encore peu étudiée des utilisations de technologies mobiles, ou relevant des technologies du Web 2.0[26], qui affectent certaines professions moins qualifiées (transports, bâtiment et travaux publics, personnel de vente dans les grands magasins, personnel de garde et de surveillance, ateliers de production, etc.). Lasfargue souligne ceci en conclusion :

> Dans les dix ans, tous les non-utilisateurs ne deviendront pas des utilisateurs, mais c'est dans les secteurs actuellement les moins équipés qu'il faudra être le plus attentif aux problèmes de formation et d'adaptation des conditions de travail. (ibid., p. 102)

Au plan des pratiques sociales et individuelles, les résultats d'une enquête récente du CREDOC[27] montrent que, malgré une situation de marasme économique, les Français continuent de s'équiper et déclarent de nombreuses utilisations des TIC à des fins personnelles. Les résultats font aussi ressortir une croissance importante des connexions « nomades », via les réseaux de téléphonie mobile. 82 % de la population française utilise internet et, si « les inégalités numériques se sont réduites, […] les personnes qui n'ont pas accès à internet apparaissent de plus en plus marginalisées par rapport à une tendance sociétale majeure » (Bigot, Croutte, & Daudey, 2013, p. 12).

26. L'évolution d'un « web 1.0 » à un « web 2.0 » dans le courant des années 2000 peut être expliquée par le passage d'un internet de consultation à un internet ouvert à la production pour les utilisateurs ou celui « d'un Web statique et unidirectionnel vers un réseau dynamique et interactif, caractérisé par une large participation des usagers à la création et à l'échange de contenus » (Audet, 2010, p. 7).

27. À partir d'un « échantillon représentatif de la population française âgée de 12 ans et plus, sélectionné selon la méthode des quotas : 2.215 personnes ont été interrogées « en face à face » à leur domicile » (Bigot, Croutte, & Daudey, 2013, p. 7).

Les écarts identifiés reposent à la fois sur des aspects générationnels (avec une personne sur trois utilisatrice d'internet à partir de 70 ans), sur le niveau de diplôme[28], la taille du foyer (les personnes seules se catégorisant moins fréquemment que les autres comme internautes) et les revenus du foyer. Cependant, pour ce dernier aspect, les foyers où les revenus ne dépassent pas 900 euros sont connectés à 65% (ibid., p. 86). On peut reproduire ici le graphique synthétisant la variété des usages développés par les Français, distinguant les pratiques des jeunes (12-17 ans) de celles des adultes interrogés :

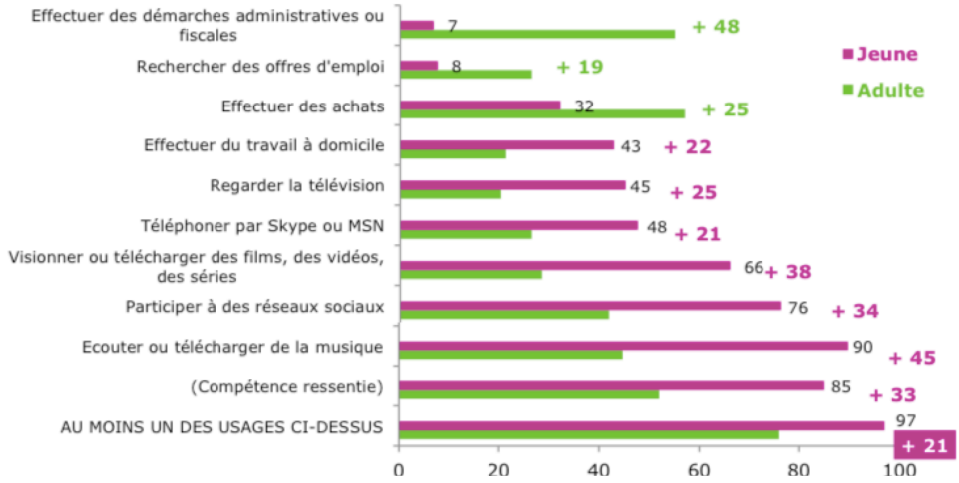


Figure 1 : récapitulatif des usages du micro-ordinateur et d'internet (CREDOC, 2013, p. 127)

On remarque que, dans ces pratiques, celles relevant du Web 2.0[29] n'apparaissent pas clairement, si ce n'est avec la catégorie de la « participation à des réseaux sociaux ». Il est néanmoins clair qu'au-delà des savoirs et savoir-faire requis à des fins professionnelles ou administratives, les utilisations de technologies renvoient également à tout un ensemble de pratiques sociales et culturelles contemporaines auxquelles les migrants sont nécessairement confrontés au quotidien. Or, « les migrants » ne sont pas forcément *déconnectés* de ce contexte global, même s'il est vraisemblable qu'on puisse identifier, au sein de cette population hétérogène, des écarts similaires à ceux repérés plus haut, entre riches et pauvres, lettrés et illettrés, formés ou non aux utilisations et à la conceptualisation des TIC.

1.4. Des migrants connectés ?

Plusieurs rapports publiés ces dernières années par des équipes de la Commission Européenne affirment assez clairement qu'en dépit de leur situation socio-économique précaire, les migrants utilisent autant les TIC que la population de l'UE du fait de leurs pratiques de communication transnationales et/ou parce qu'en général, les populations migrantes sont plutôt jeunes (Codagnone & Kluzer, 2011 ; Kluzer, Hache, & Codagnone, 2008). Cependant, pour le plus

28. « Les non-diplômés, plus âgés, ne sont que 45 % à se classer dans la catégorie des internautes, contre 97 % des diplômés de l'enseignement supérieur » (Bigot et al., 2013, p. 86).

29. Voir note 25, p. 18 .

ancien de ces rapports, il est admis que « l'enquête a […] produit une image riche et "optimiste" de ce qui se fait à cet égard car c'était son objectif et son parti pris inhérent » (traduction libre de Kluzer et al., 2008, p. 11). Le second de ces rapports pointe, quant à lui, des préoccupations relatives à certaines franges des populations migrantes pouvant risquer davantage de marginalisation du fait des utilisations massives des TIC en société.

Le programme de recherches « Migrations et numérique », dirigé par Diminescu depuis 2003 et soutenu par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme, a donné lieu à plusieurs publications éclairant ce que les utilisations des TIC par les migrants changent au cœur de l'expérience migratoire[30]. On peut s'intéresser aux résultats des recherches portant sur les usages de la téléphonie mobile parce qu'on a vu qu'ils connaissent des croissances fortes au sein des pratiques professionnelles et sociales. On sait, par ailleurs, qu'ils renvoient à un secteur de marché en pleine expansion, notamment pour le continent Africain (Nijimbere, Mbwayiba, & Dayishimiye, 2013), ce qui soulève un certain nombre d'espoirs[31].

Analysant les transferts d'argents réalisés à partir des téléphones, Bounie, Diminescu et François (2010, p. 108) ont démontré que ces transferts ne peuvent plus être uniquement considérés comme révélateurs « d'un arrangement informel entre la famille et le migrant » : les résultats de leur analyse montrent que ces transferts visent majoritairement la constitution d'un avoir personnel, que le migrant envoie finalement davantage d'argent à lui-même. Ainsi, « les technologies de téléphonie mobile permettent une autonomie plébiscitée par les enquêtés quels que soient leur origine ou leurs traits particuliers » (ibid., p. 108).

Paragas (2010) distingue, pour sa part, les usages des communications téléphoniques de migrants philippins en fonction de leur niveau de qualification et de leurs revenus : un de ses résultats met en évidence que, quelle que soit leur situation, les personnes sont pour la plupart équipées de deux téléphones. Pour les migrants bénéficiant de meilleures situations, l'analyse de leurs utilisations de la téléphonie mobile fait ressortir des schémas de communication complexes, ne se limitant pas au pays d'origine et à celui d'accueil : l'auteur met en évidence des « bulles d'expatriation [différant des] pratiques transnationales traditionnelles » (ibid., p. 84).

Internet est aussi investi par les migrants à diverses fins : du web matrimonial duquel s'originerait le web social (Diminescu, Renault, Jacomy, & D'Iribarne, 2010, p. 19) jusqu'à des organisations médicales parallèles gérées par des « migrants circulants » qui s'avèrent suffisamment sophistiqués pour aboutir à des remises en question performantes des diagnostics professionnels (Tarrius, 2010, pp. 8–9). Ces organisations posent question au sujet de leurs liens avec les « grands réseaux criminels » (ibid., p. 12) ou avec des cas d'abus de faiblesse (ibid., p. 5).

30. Mentionnons également les travaux de S. Collin qui a proposé des pistes originales de cartographies des relations entre TIC et migrations (Collin, 2012, 2013)

31. Thibeault (2012) rapporte en effet que, « selon de récentes études d'institutions financières portant sur les pays en développement, chaque fois que le taux de pénétration des mobiles y augmente de 10%, le PIB progresse de 0,81% ».

Au-delà de ces résultats, qui procèdent de l'exemple, Diminescu (2010) montre que la figure du « migrant déraciné », doublement absent, est mise à mal dans les sociétés de l'information : ses observations des utilisations de TIC par des migrants l'ont menée à proposer la figure d'analyse originale du « migrant connecté ». Elle retrace l'évolution des recherches menées sur les utilisations de TIC par les migrants depuis les années 1990 : partant de l'équation « communautés transnationales = diasporas + technologies », ces travaux ont vu émerger l'idée d'une « diasporisation de toute la société [ainsi que celle de] l'effondrement de l'État-Nation » (ibid., p. 10), principalement du fait de l'accroissement des mobilités.

On peut nuancer ces observations en remarquant que les utilisations de technologies à des fins de contrôle des migrants sont, elles aussi, en forte expansion : Ceyhan (2010) décrit comment l'Europe « recourt aux nouvelles technologies d'identification et de surveillance […], couplées à des bases de données, [afin de] détecter et filtrer les "personnes à risque" ». On admettra, sur ce point, que la gestion proactive de l'immigration par les institutions européennes, à travers le prisme du « risque » ou du « problème », manifeste un certain amalgame entre immigration et sécurité[32].

Concernant plus précisément les utilisations de TIC par des migrants, j'ai constaté que les recherches ne distinguent pas nécessairement le niveau de compétences des utilisateurs, masquant dès lors l'hétérogénéité constitutive des populations migrantes. La brève synthèse produite précédemment tend néanmoins à montrer que ces populations n'en sont pas nécessairement éloignées, qu'il est probable, au contraire, qu'une part des migrants (peu lettrés) sont ou doivent être équipés et/ou utilisateurs de TIC. Afin de mieux caractériser la population concernée par ma recherche, j'interroge dans la partie suivante les mots, l'histoire, les statistiques et les politiques actuelles relatives à l'immigration.

2. Perspectives sur l'immigration

2.1. Flottements terminologiques

Le Ministère de l'Intérieur donne accès, sur le site dédié à « l'immigration, l'asile, l'accueil et l'accompagnement des étrangers en France », à un glossaire distinguant plus d'une dizaine de titres de séjour différents[33], d'institutions en charge des questions migratoires[34] et de statuts pour

32. Rodier (2013), juriste, membre du Gisti et cofondatrice du réseau Migreurop, interviewée par un journaliste de SinéHebdo évoque le « marché florissant qui remplit les poches des professionnels de la sécurité : les gestionnaires des centres de détention des migrants, les gardes ou escortes de ceux qu'on expulse, la surveillance des frontières politiques mais aussi les remparts anti-immigration qui prolifèrent depuis la chute du mur de Berlin ». Confirmant l'article précédent, Stroobants et Gatinois (2014) évoquent les missions incertaines de l'agence Frontex, responsable de la sécurité des frontières extérieures de l'Union Européenne.

33. De l'autorisation de séjour « [permettant de] rester temporairement (durée variable suivant le titre accordé) sur le territoire national » à la carte de résident « […] délivrée à tout étranger qui justifie d'une résidence ininterrompue d'au moins cinq années en France, conforme aux lois et règlements en vigueur s'il dispose d'une assurance maladie », en passant par le visa Schengen de court séjour « [permettant] à son titulaire d'entrer en France et dans les autres pays de l'Espace Schengen (sauf exceptions) [et autorisant] un séjour ininterrompu ou plusieurs séjours d'une durée maximum de 3 mois par semestre […] ».

34. Il s'agit principalement d'institutions françaises avec, par exemple, la « Direction Centrale de la Police de l'Air et des Frontières »

les personnes concernées[35]. On peut relever tout d'abord la définition proposée pour le terme « immigré » :

> Immigré : personne née étrangère dans un pays étranger et qui vit actuellement en France. S'il le souhaite, l'immigré peut devenir Français. […] **Notion administrative [je souligne]** élaborée par le HCI [ndlr : Haut Conseil à l'Intégration] en 1992.[36]

Giugni et Passy (2002, p. 450) éclairent la spécificité de la désignation des « immigrés » Français en la comparant aux « Aüslander » Allemands ou Suisses ainsi qu'aux « ethnic minorities » considérées en Angleterre et aux Pays-Bas (« etnische minderheden »). Cette désignation renvoie en effet à un modèle d'intégration de type *civico-assimilationniste*, pour lequel s'« il est relativement facile de devenir français[,] le prix social et culturel qu'il faut payer est l'abandon de sa propre identité ethnique et l'acceptation de l'idéal républicain de l'État » (ibid., p. 450). On approfondira toutefois ces questions en section 2.3. ; revenons au glossaire du ministère et comparons l'entrée « immigré » à celle proposée pour le terme « étranger » :

> Étranger : personne n'ayant pas la nationalité française sur le territoire français. **Terme juridique [je souligne]** reposant sur la notion de nationalité.[37]

L'écart résidant entre les domaines auxquels sont affiliés les termes « étranger » et « immigré » génère une zone d'indétermination, la notion d'immigré ne renvoyant pas, en elle-même, aux droits des personnes désignées. Ainsi, les « immigrés » n'ont, pour se déterminer, que des statuts administratifs distincts, légitimant ou non leur présence sur le territoire[38]. Un article rédigé par Sayad (1979, p. 3) permet d'approfondir l'analyse de cette indétermination : l'auteur y démontre

---

(DCPAF), l'OFII et son prédécesseur (ANAEM), l'ancien MIINDS (ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire), l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides), le HCI (Haut Conseil à l'Intégration) et le HCR (Haut Commissariat aux Réfugiés) ; mais le glossaire réfère également à des institutions internationales comme l'OIM (Organisation internationale pour les migrations) et l'ONU (Organisation des Nations Unies).

35. On remarque que les catégories sont assez spécifiques puisque les statuts se distinguent en fonction des activités (étudiants, travailleurs saisonniers, retraités, stagiaires, etc.) ou en fonction des types de démarches entreprises à l'entrée sur le territoire (demandeurs d'asile, visiteur, réfugié). Ces statuts sont également associés aux titres de séjours créés par la loi Sarkozy sur l'immigration du 24 juillet 2006, tels la carte de séjour « profession artistique et culturelle », « scientifique », « vie privée et familiale », « compétences et talents », « salarié en mission ». Certains de ces titres de séjour ont été assez vivement critiqués, notamment par la Ligue des Droits de l'Homme (LDH, Ligue des Droits de l'Homme, 2007) parce qu'ils dissimulent mal les problématiques relatives à « l'immigration choisie » appuyant la fuite des cerveaux de certains pays, l'exemple le plus connu étant celui des médecins béninois plus nombreux à Paris qu'au Bénin (Losson, 2007).

36. Ministère de l'intérieur. (2014). Glossaire du Ministère de l'Intérieur. [site institutionnel]. Consulté le 20 février 2014, de : http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Definitions-et-methodologie/Glossaire

37. Kaltenbach (1995, p. 21) retrace l'histoire complexe de l'émergence de la catégorie des immigrés en démographie : « La difficulté avec les grands instituts scientifiques et statistiques français en situation de monopole public, c'est que certains sujets paralysent les "chercheurs militants". On a pu mesurer ce phénomène lorsque la commission sur la nationalité présidée par M. Marceau Long a dû guerroyer durement avec les responsables de l'INED - Institut national d'études démographiques - pour que soient enfin distinguées deux catégories conceptuellement différentes et politiquement explosives : l'immigré et l'étranger, et que des moyens conséquents soient enfin affectés par les responsables de l'INED à la recherche sur l'immigration. […] Il a fallu attendre début 1995, soit huit ans, pour que l'INED et l'INSEE sortent enfin une enquête pertinente dans un climat digne d'un combat de chiffonniers ».

38. Les atteintes aux droits fondamentaux des personnes, nombreuses lors des enfermements en centre de rétention et lors des expulsions et dont témoignent les publications du réseau (Migreurop, 2010), sont certainement favorisées par ce flottement entre notion administrative et détermination juridique. En France, le nombre d'immigrés enfermés en centre de rétention en 2013 s'élève à 20 554 personnes (Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, 2014, p. 6).

qu'une « illusion collective », c'est-à-dire partagée par les immigrés eux-mêmes, les sociétés d'émigration et celles d'immigration, se situe à la base de la notion d'immigration :

> [Celle] d'un état qui n'est ni provisoire ni permanent […], d'un état admis, tantôt comme provisoire (en droit) qu'à condition que ce transitoire puisse durer indéfiniment et tantôt comme définitif (en fait) qu'à condition que ce « définitif » ne soit jamais énoncé comme tel.[39]

Alors que le deuxième choc pétrolier s'est produit, ce même auteur ironise à propos du « pléonasme » que formerait le syntagme « travailleur immigré » et décrit le calcul qui préside à tous les changements des cadres institutionnels relatifs à l'immigration :

> *Idéalement*, l'immigration ne devrait comporter que des « avantages » et, à la limite, aucun « coût ». Comment maximiser les « avantages » (surtout économiques) de l'immigration tout en ramenant au minimum le « coût » (notamment social et culturel) qu'impose la présence des immigrés ? C'est là une formule qui […] révèle la fonction objective […] de la réglementation appliquée aux immigrés : […] imposer à tout le monde la définition constituée en fonction des besoins du moment.

Trente ans plus tard, les fondements de la rhétorique institutionnelle n'ont pas changé : à la figure du « travailleur docile » des années 1960-1970 s'est substituée celle du « bon immigré » mais leur structuration, au plan des représentations langagières, ne diffère pas foncièrement l'une de l'autre, les deux ramenant aux besoins en main-d'œuvre (peu coûteuse et, désormais, compétitive) devant être régulés par des politiques de maîtrise des flux, allant jusqu'à justifier « une fraude permanente à l'égard des demandes de régularisation » (Valence, 2009).

Thomas (2011, p. 59) décrit une catégorie absente du glossaire du ministère et qu'il importe pourtant de définir puisqu'elle rappelle l'origine des personnes, leur héritage ; la notion en question est celle ici des « émigrants » :

> Les personnes que l'on rencontre dans les squats et les campements informels le long du littoral de la Manche sont *dans* le voyage clandestin […]. Ils ne sont pas encore des immigrés et encore moins des immigrants. En revanche, ils ont tous émigré de quelque part et par le fait qu'ils sont encore engagés dans ce processus, il semble juste de les qualifier d'*émigrants*.

Si la notion d'immigré en appelle au champ lexical de la clandestinité[40], l'expression « émigration illégale » est moins connue : des lois marocaines et algériennes ont cependant été créées au début des années 2000 afin de réprimer les candidats au départ (ibid., p. 54).

Berchoud (2007, p. 44) relève, quant à elle, que le terme « émigré » désignait, en français, à l'origine, les nobles qui avaient fui la France lors de la Révolution de 1789. Passant en revue les définitions proposées pour les notions d'« immigrants » et de « migrants », elle démontre l'essentialisation au cours du XXe siècle de l'état transitoire auquel renvoie la notion

39. Cette détermination n'est pas sans évoquer une situation de double contrainte par l'injonction paradoxale et négative qu'elle fait ressortir.

40. Dont, bien entendu, les chiffres ainsi que les contours restent difficiles à déterminer. On détaille ces questions dans la section 2.4.

d'immigration[41]. Elle incite finalement au dépassement des propositions contemporaines pour la formation des migrants :

> Il convient d'aller au-delà du contrat d'accueil et d'insertion (France), pour en prolonger (donc en déborder) la logique : au-delà de l'installation, avec apprentissage de la langue […], il y aurait pour chacun à forger sa citoyenneté […], puis comme citoyen de plein droit, et comme tel titulaire de tous les droits et devoirs attachés à cette citoyenneté. (ibid., 2007)

On retrouve donc ici la question insistante des droits des migrants. Berchoud relève que, pour les enfants, la terminologie a évolué avec la création du sigle ENAF (Enfants Nouvellement Arrivés en France) en 2002. Au plan du renouvellement des désignations[42], on analysera un syntagme qui tend à prendre de plus en plus de place[43] mais qui ne renvoie qu'à une partie des migrants : les « primo-arrivants ».

Absente de la base terminologique France-Terme, du lexique du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) et du glossaire du Ministère de l'Intérieur, cette catégorie concerne les « nouveaux migrants »[44]. Plusieurs auteurs francophones ont relevé les problèmes posés par cette détermination :

> Le fait est que la catégorie « primo arrivant » n'est pas claire : elle repose sur des critères « exogènes », c'est-à-dire qui n'ont pas de lien avec les individualités. En effet, c'est la durée du séjour dans le pays d'accueil qui définit le primo arrivant. Selon le cadre institutionnel, cette durée est de 12 mois, de 24 ou de 36 mois ou davantage. La connaissance de la langue est un critère, quelquefois aussi l'acquisition du droit au travail, le permis. (Krzeslo, 2005, p. 3)

> […] le profil des personnes susceptibles d'entrer dans le cadre du public primo arrivant reste large : réfugiés reconnus ; personnes issues du regroupement familial ; travailleurs migrants. Ne rentrent toutefois apparemment pas dans la catégorie les demandeurs d'asile […]. Sont également exclues toutes les personnes de l'Union européenne […]. (Storme, Mottin, & Godenir, 2012, p. 4)

S'il semble qu'en France, la durée de résidence des primo-arrivants corresponde à cinq ans ou moins[45], on constate par ailleurs que c'est aussi le cas de personnes qui ne sont pas, en théorie, concernées par cette catégorie : « le public "hors CAI" […], à l'instar du public signataire, […] **réside en France à 56 % depuis moins de 5 ans [je souligne]** » (DGLFLF, 2011, p. 82). En effet, le public hors CAI devrait correspondre aux personnes qui résidaient en France avant la

41. Le participe « immigrant-e », attesté à partir de 1787, désigne « le futur *immigré* », « c'est la dernière étape du voyage – avant l'intégration ? Certes mais on ne sait quand » (Berchoud, 2007, p. 45).

42. À propos duquel on reconnaîtra qu'il est plutôt lent et pauvre ; on pourrait observer, en contrepoint, le foisonnement terminologique auquel donnent lieu les technologies, même s'il n'est pas dit que ce foisonnement dégage davantage de sens aux phénomènes observés.

43. Google Scholar recense 10 publications contenant ce syntagme entre 1950 et 1980, 27 entre 1980-1990, 119 entre 1990-2000, 1 880 entre 2000-2015.

44. L'enquête du ministère dénommée ELIPA (Enquête Longitudinale sur l'Intégration des Primo-Arrivants) ne précise pas qui sont les primo-arrivants, autrement qu'en les désignant par le syntagme de « nouveaux migrants » (entre guillemets dans les textes).

45. Conseil Général de l'Ain (Ed.). (2013). La connaissance des populations étrangères et immigrées: l'état des lieux et le diagnostic du PDI. Consulté de : http://www.ain.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_departemental_d_integration_de_l_Ain_PDI_2eme_partie.pdf

généralisation de ce contrat, soit avant 2006. Une autre étude associe les « nouveaux migrants » à des personnes qui « étaient déjà en France depuis au moins deux ans, **voire bien plus longtemps [je souligne]**, [parmi lesquels] 3 sur 10 régularisaient leur situation au moment de l'admission au séjour permanent » (Régnard & Domergue, 2011). On verra, dans la section relative aux statistiques actuelles (cf. section 2.4.), comment ces catégories floues jouent dans le décompte des migrants acceptés sur le territoire français.

Le syntagme « primo-arrivants » peut aussi être rapproché de ceux utilisés en référence aux différentes générations[46] de migrants : la première génération serait alors celle des primo-arrivants mais, dans les textes, on constate qu'il est fréquemment associé aux enfants de migrants (DGLFLF, 2010, 2011, 2012, 2013). On a d'ailleurs constaté, tout au long des lectures, qu'il est très souvent question, de manière implicite[47], dans les travaux de sociologie ou de didactique, des enfants ou des migrants dits de « deuxième génération »[48]. Par exemple, dans l'ouvrage relatif à l'intégration rédigé par Schnapper (2007), les données des enquêtes empiriques présentées tout au long du chapitre 2[49] voient une large sur-représentation des enfants de migrants. Au sein du rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous (EPT) publié en 2011 par l'UNESCO, dans le chapitre intitulé « Surmonter la marginalisation des travailleurs peu qualifiés dans les pays développés », il est écrit de manière tout à fait explicite que :

> Le moyen le plus efficace pour régler le problème est de le traiter à sa source. Autrement dit, il faut chercher à prévenir les mauvais résultats et à maintenir **les jeunes [je souligne]** dans le système éducatif jusqu'à ce qu'ils aient acquis les compétences nécessaires pour ne pas grossir les effectifs des adultes peu qualifiés. (Unesco, 2011a, pp. 67–68)

Cette insistance sur les publics jeunes était pourtant moins forte cinq années auparavant : le rapport de 2006 s'ouvrait, par exemple, sur deux constats relatifs aux besoins de formation des adultes : « […] des parents alphabétisés enverront plus facilement leurs enfants à l'école ; les personnes alphabètes sont mieux armées pour accéder à la formation continue » (Unesco, 2006, p. 5).

Ainsi, les mots de l'immigration laissent voir plusieurs zones troubles : difficultés de délimitation nette, voire de localisation (à la fois spatiale et temporelle), manque de référence aux droits des personnes, etc. On soulignera, avec Viet (2005, p. 75), qu'il est insuffisant de définir les personnes immigrées par le fait qu'ils ont passé une frontière territoriale : « il existe bien d'autres frontières : locales, juridiques […], dans l'exercice des droits ou encore dans l'accès aux droits ». Malgré ces difficultés de désignation, on décrira les principales caractéristiques historiques et

46. Fleurot (2014) signale l'élaboration d'un atlas interactif « des grands événements qui ont mélangé les gènes humains » : pour la France, les résultats montrent, d'après le journaliste que les « indices de mélange sont soit trop faibles soit trop complexes pour que le modèle puisse les décrire » (voir aussi : Hellenthal et al., 2014).

47. C'est-à-dire que les titres des articles ou des ouvrages portent sur « les immigrés », les « migrants » ou « l'intégration » en général.

48. À propos de cette désignation, Sayad (1979) note qu'elle n'est pas sans poser aussi de vives questions : « c'est sans doute pour apurer ce contentieux colonial […] qu'on s'acharne volontiers sur les jeunes, autre paradoxe d'une situation qui n'en manque pas : des immigrés qui n'ont jamais émigré de quelque part ».

49. Ce chapitre est intitulé « l'intégration des migrants et de leurs descendants à la société nationale » (pp.71-129).

sociales des phénomènes migratoires avant d'analyser les spécificités des flux de population pour la France.

2.2. Caractéristiques générales des phénomènes migratoires

Si l'on cherche à comprendre l'histoire de l'immigration, on arrive assez rapidement au constat qu'elle est aussi ancienne que celle des sociétés humaines :

> La conquête par les Européens du nouveau monde, leur aptitude à relier tous les océans en un réseau global de navigation, et leur poursuite agressive de l'hégémonie commerciale, ont eu pour effet de réunir l'espèce humaine tout entière pour la première fois depuis sa dispersion originale. (Zolberg, 1993)

N'Sémi (2014) montre que l'immigration est un phénomène qui concerne actuellement 3,2 % de la population mondiale et, à l'instar de Yun et Poisson (2005), que ça ne sont pas les plus défavorisés qui peuvent partir. La France n'est pas le premier des pays d'immigration : elle est devancée par les États-Unis, la Russie, le Royaume-Uni et l'Allemagne ainsi que par plusieurs pays du Moyen-Orient, nouvelle zone d'immigration forte au tournant du XXIe siècle. N'Sémi montre aussi que les mouvements migratoires sont actuellement moins importants qu'au siècle dernier.

Sur ce point, G. Simon s'interrogeait déjà en 1992 à propos de la contradiction apparaissant entre les décisions prises à l'échelle européenne pour l'ouverture des frontières intérieures aux ressortissants des pays tiers et la baisse de la mobilité interne. Celle-ci était expliquée par la réduction des inégalités économiques entre les pays (mais pas entre les régions) ainsi que par l'ensemble des contraintes aux migrations, notamment l'absence de principes communs pour la protection sociale. L'auteur montrait également que les plus qualifiés, ceux dont la mobilité est fortement désirée, ont tendance à moins migrer : « les mentalités évoluent en définitive dans un sens contraire à la mobilité, puisque l'on considère de plus en plus à l'intérieur de la Communauté que c'est le travail qui doit se déplacer vers la population et non l'inverse » (ibid., p. 75).

Ainsi, entre ceux auxquels les États font la chasse parce qu'ils souhaitent émigrer et ceux qui ne discernent plus l'intérêt des mobilités, on s'interroge quant aux effets des tendances migratoires récentes, sachant qu'en Europe, comme ailleurs, l'immigration répond à différents besoins, notamment ceux relatifs au vieillissement des populations. En ce sens également, Viet (2005) plaide pour le développement des analyses en termes de *circulations migratoires* parce qu'elles font « ressortir le décalage de plus en plus net entre la volatilité et la versatilité de certains phénomènes migratoires et la gestion encore très nationale, très régalienne des questions migratoires par les États » (p. 77).

Au plan des caractéristiques générales des phénomènes migratoires, on retiendra qu'ils sont plutôt le fait de jeunes adultes de sexe masculin (Coirier, 2014)[50]. Ils se produisent d'abord dans

50. Néanmoins, la féminisation des migrations prend une certaine ampleur depuis les années 1970 : en 2013, les femmes ont par exemple représenté 48 % des migrants internationaux (N'Sémi, 2014). On approfondit ces observations dans la section 2.4.

les pays voisins à ceux d'émigration ou dans ceux qui présentent des liens linguistiques ou historiques, du fait d'une histoire coloniale ou de celles des réseaux diasporiques (Coirier, 2014 ; Masson, 2000 ; N'Sémi, 2014). Ce dernier auteur présente une autre caractéristique générale importante des flux migratoires, celle relative au problème de la fuite des cerveaux, problème que les discours relatifs à l'immigration choisie dénient manifestement :

> Environ 30 % de l'ensemble des migrants dans l'OCDE étaient hautement qualifiés et un cinquième était originaire d'Inde, de Chine ou des Philippines. Ce qui caractérise l'émigration africaine est également sa forte sélection en termes de capital humain. Globalement, 1 Africain sur 40 est émigré, […] mais ce taux s'élève à 1 sur 9 dès qu'il s'agit d'immigrés diplômés du supérieur, et ce taux est largement plus élevé que dans tout autre continent : 1 sur 13 pour l'Amérique latine et les Caraïbes et 1 sur 30 pour l'Asie. Le risque de « fuite des cerveaux » est plus préoccupant dans les pays insulaires ou à faible population […]. En 2010, il y avait par exemple autant voire plus de personnes diplômées du supérieur vivant hors de la Barbade, du Burundi, d'Haïti, des Maldives, du Mozambique, du Niger, de la Tanzanie et de la Zambie que dans les pays d'origine.

Suite à ces considérations générales relatives aux phénomènes migratoires, on précisera les spécificités de l'histoire migratoire française ; les questions relatives aux politiques d'immigration seront à nouveau abordées, particulièrement en ce qui concerne celles d'inclusion ou d'intégration.

2.3. Données historiques : vers les spécificités de la situation française

Dans l'histoire, l'Europe[51] a d'abord été un continent d'émigration[52] et ce, dès le XVIe siècle, alors même que les mouvements d'émigration ont été encouragés seulement à partir du XIXe siècle. Cette situation s'est inversée après la deuxième guerre mondiale (Pomian, 2005). Si, depuis, l'Europe reste la première des destinations d'immigration, le passage de pays d'émigration à pays d'immigration s'est effectué à des rythmes très différents : c'est, par exemple, dans l'espace-temps réduit des deux dernières décennies, que l'Espagne a enregistré un taux d'immigration égal à celui de deux nations historiques d'immigration, à savoir les États-Unis et la France (N'Sémi, 2014).

Malgré l'importance historique et quantitative de l'immigration, on relèvera que cette histoire, en Europe et particulièrement en France, n'a intéressé les travaux scientifiques qu'assez tardivement, après l'impulsion des États-Unis, à partir des années 1980 :

> Alors que de l'autre côté de l'Atlantique, depuis deux siècles, l'immigration occupe une place centrale dans la mémoire collective, en France, cet aspect majeur de notre passé national a été très longtemps complètement refoulé. (Noiriel, 2005, p. 39)

---

51. Entendue ici comme espace dont l'unité peut être déterminée par le critère religieux dès le XIe siècle, bien qu'à partir du XVIe siècle, les guerres de religion remettent justement en question cette unité (Pomian, 2005).

52. Avec, entre autres, 29 millions d'émigrés au cours du XIXe siècle (Zolberg, 1993). Ce même auteur relève aussi qu'au cours de ce siècle, comme au cours de ceux précédents, l'accueil des émigrés était sélectif : « les contestataires vaincus d'origine populaire étaient sujets au massacre ou à la déportation dans une colonie pénale quelconque, telle que l'Australie, l'Algérie, la Guyane, ou bien encore la Sibérie ».

Pour identifier la spécificité de la situation française en ce qui concerne l'immigration, on observera, en premier lieu, la durée dans laquelle s'inscrit cette histoire : il apparaît, sur ce point, qu'elle est un pays d'immigration de plus longue date que la majorité de ses voisins. En effet, « dès 1851, elle comptait plus d'un pour cent d'étrangers au sein de sa population totale [; seuil qui] n'a été franchi qu'en 1950 par l'Allemagne et les Pays-Bas, en 1985 par l'Italie, en 1990 par l'Espagne et le Portugal » (Masson, 2000). L'auteur l'explique par le fait que le taux de fécondité a progressivement baissé en Europe et que ce phénomène a commencé à s'observer en France notamment.

Une autre spécificité de la situation française s'avère d'ailleurs liée à ce premier constat et concerne l'accroissement du nombre d'enfants de migrants, des « deuxièmes générations »[53] :

> En France, la part (13,5 %) de la « deuxième génération » est même supérieure à la part des personnes nées à l'étranger (13,1 %)[,] situation atypique vis-à-vis des autres pays européens où la « première génération » est en moyenne plus que deux fois plus importante que la « deuxième ». (Coirier, 2014)

Cette situation peut s'expliquer par l'ancienneté de l'histoire migratoire française ; elle repose la question de la prise en charge, dès la fin du XIXe siècle, des parents de ces enfants dits de « deuxième génération » : les difficultés des enfants ne sont en effet pas éloignées ou dissociées de celles vécues par leurs parents.

Il est encore nécessaire de distinguer la situation des pays européens en termes historiques : le lien entre l'immigration et le passé colonial est, par exemple, peu signifiant pour l'Allemagne qui perd ses colonies en 1918, alors qu'il l'est pour la France, le Royaume-Uni ou les Pays-Bas (Viet, 2005). Mais le Royaume-Uni, contrairement à la France (et il s'agit là d'un nouveau critère de spécification fort de la situation française), accorde des droits politiques à ses immigrés dès 1948 (Joly, 2005).

Au plan des spécificités du modèle d'intégration à la française, Giugni et Passy (2002) montrent qu'il constitue un intermédiaire entre celui assimilationniste identifié en Allemagne et en Suisse, et celui multiculturaliste identifié au Royaume-Uni et aux Pays-Bas. Ces différents modèles s'avèrent liés aux investissements consentis par les États en matière de politiques d'intégration : « à titre illustratif, en 1982, la Suisse dépensait 1,40$ par étranger, alors que les Pays-Bas […] investissaient 43$ par migrant » (ibid., p. 448). Mais, quel que soit le pays d'accueil concerné, un grand nombre de textes fait état des difficultés rencontrées par les différents pays européens en ce qui concerne les politiques d'intégration (par exemple : Harzoune, 2010 ; Jamin, 2003 ; Joly, 2005 ; Merciris, 2008 ; Munoz, 2000).

Jamin (2003) montre qu'un biais hyper-fréquent est à la source de débats absurdes : s'interroger au sujet de la « réussite » ou de « l'échec » de l'intégration des migrants (uniquement) masque la question de « ce à quoi nous voulons collectivement nous intégrer » (ibid., p. 104). Intégralement

53. On utilise le syntagme au pluriel parce qu'il convient d'admettre que les enfants des migrants arrivés dans les années 1960 ne sont pas ceux des migrants arrivés dans lesannées 2000.

dédié à l'étude de la question, l'ouvrage de Schnapper (2007) rappelle qu'en son fondement, le concept sociologique d'intégration référait aux sociétés en elles-mêmes, les analyses dérivées portant sur « les relations qui s'établissent entre les hommes et sur les manières dont ils peuvent faire société » (ibid., p. 28).

Elle montre, dans le chapitre consacré à « l'intégration *de* la société nationale » (pp. 130-200), que cette intégration-là est mise en faillite, entre autres du fait de la remise en question des institutions (états, écoles, syndicats, etc.)[54] et des politiques d'intégration sociale « humiliantes » parce qu'elles reposent sur des conceptions associant leur intervention à l'échec ou la faillite des personnes[55]. L'individualisme comme valeur réaffirmée au tournant du XXe siècle est donc pointé comme une des sources majeures de perturbation des processus d'intégration de la société à elle-même[56]. Avant de conclure à propos d'une nécessaire mobilisation politique des populations[57], l'auteure pointe les effets de la crise de l'emploi, dont on peut rappeler qu'elle ne cesse de s'affirmer, dans un contexte d'hyper-compétitivité mondial :

> Quelle forme peut prendre l'intégration sociale dans des sociétés organisées autour de la production et des valeurs de l'efficacité, lorsqu'on ne peut plus assurer un emploi, fondement de la dignité des hommes, à un grand nombre de personnes, lorsque les employés et les ouvriers, qui constituent 60 % de la population active, ont le sentiment d'être humiliés ou déclassés ? (Schnapper, 2007, pp. 145–172)

Presque trente ans auparavant, Sayad (1979) comparait l'expérience migratoire au processus de formation des dunes, au cours duquel les immigrés seraient « arrachés à la roche-mère [du fait] des effets destructeurs, perturbateurs de l'économie monétaire » ; il concluait en ces termes :

> Faut-il que cette tourmente dure encore et qu'aujourd'hui, elle se ressaisisse des immigrés pour les retransporter à leur point de départ sans pouvoir pour autant les ressouder à la « roche » d'origine, laquelle, d'ailleurs, n'existe plus ? (ibid.)

La situation française en termes d'immigration se caractérise donc à la fois par son ancienneté et son déni au plan historique. Elle se caractérise également par le modèle d'intégration de type civico-assimilationniste qu'elle met en œuvre, duquel découle la mise en tension de l'idéal républicain universaliste avec la nécessité de considérer la diversité inhérente aux populations des sociétés. Dans la section suivante, on s'intéressera aux statistiques relatives aux immigrés en

---

54. Sur ce point, Schnapper (2007, pp. 153–154) met en perspective les limites de l'engagement associatif des Français, pourtant massif (45 % des Français sont engagés dans une association), avec le potentiel d'« intégration civique [des] organisations syndicales représentatives et reconnues par le code du travail ou les partis politiques » .

55. « Ce que traduit la vulgate sur le déclin de l'État providence, c'est que la politique d'intervention sociale a effectivement changé de sens. […] l'État providence est devenu […] un État d'assistance pour les populations en voie de précarisation ou précarisées » (Schnapper, 2007, p. 157)

56. « Le lien de type « individualiste » n'est positif que pour ceux qui ont déjà intériorisé, par leur héritage social et leur éducation, les normes d'une société dont les contrôles extérieurs sont faibles » (Schnapper, 2007, p. 171)

57. « Dans la démocratie contemporaine, c'est désormais par le « social » que se définit, avant tout, le « politique », c'est-à-dire les conceptions et les institutions qui organisent les manières dont les hommes vivent ensemble. […] La dépolitisation des démocraties providentielles et l'aspiration exclusive au bien-être de ses membres comportent un risque de dés-intégration sociale » (Schnapper, 2007, pp. 198–199)

France afin de préciser leur nombre mais aussi ce qui les caractérise en termes d'expérience scolaire et de francophonie.

2.4. Statistiques actuelles

2.4.1. *Des flux régulés ?*

Le rapport sur la politique d'immigration publié en janvier 2014 par le Ministère de l'Intérieur établit que la population française compte « 5,5 millions d'immigrés dont 40 % sont issus de l'Union Européenne »[58], avec des flux migratoires « modérés », « régulés » autour de 100 000 migrants accueillis chaque année, auxquels s'ajoutent 80 000 migrants dits temporaires (étudiants et professionnels)[59].

Comparer les flux français au flux migratoire des États-Unis les minimise[60] ; les comparer avec ceux des pays européens voisins est plus juste, ne serait-ce qu'en termes démographiques : la France était devancée, au début des années 2000, par l'Espagne, l'Italie, l'Allemagne et le Royaume-Uni qui recevaient « 71 % des entrées nettes de migrants dans les États membres de l'UE » (Commission européenne, 2004). Ces écarts se sont maintenus jusqu'en 2012[61].

En ce qui concerne l'immigration clandestine, les données sont généralement présentées comme « vraisemblables » sans pour autant pouvoir être formellement attestées : « entre 200 000 et 400 000 étrangers en situation irrégulière seraient aujourd'hui présents sur le territoire national et entre 80 000 et 100 000 migrants illégaux supplémentaires y entreraient chaque année » (Othily & Buffet, 2006, p. 43). On peut reproduire ici le tableau synthétisant le nombre de personnes en situation irrégulière dans plusieurs pays de l'OCDE :

	Nombre	% de la population totale	Année	Méthode d'estimation
Australie	50.000	0,2	2005	Système de la double-carte ("dyptique")
Japon	210.000	0,2	2005	Système de la double-carte ("dyptique")
Etats-Unis	10.300.000	3,6	2004 (18)	Méthode résiduelle
Pays-Bas	180.000	1,1	2004	Méthode dite de la "capture/recapture"
Suisse	90.000	1,2	2005	Méthode Delphi
Espagne	690.000	1,6	2005 (4)	Extrapolation après une campagne de régularisation importante
Italie	700.000	1,2	2002 (4)	Extrapolation après une campagne de régularisation importante
Portugal	185.000	1,8	2001 (6)	Extrapolation après une campagne de régularisation importante
Grèce	370 000	3,4	2001 (3)	Extrapolation après une campagne de régularisation importante

Tableau 2 : nombre de personnes en situation irrégulière dans différents pays de l'OCDE (Othily & Buffet,2006, p. 47)

58. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration. (2014). Politique de l'immigration: bilan et perspectives, p. 1.

59. ibid., p. 17.

60. « en moyenne, un million d'immigrants par an sont légalement admis depuis les années quatre-vingt-dix (le chiffre serait sans doute double si l'on comptait les sans papiers) » (Collomp, 2005, p. 17).

61. Eurostat (Ed.). (2012). Total number of foreigners including citizens of other EU Member States and non-EU citizens, usually resident in the reporting country.

On peut aussi préciser les chiffres relatifs aux personnes accueillies en tant que réfugiées[62] :

> Fin 2010, 160 500 personnes disposent d'un titre de réfugié. Près de la moitié d'entre elles sont originaires d'un des six pays suivants : le Sri-Lanka, le Cambodge, le Vietnam, la Turquie, la République démocratique du Congo et la Russie. La part des réfugiés parmi les ressortissants turcs vivant en France est faible (près de 5 %). Au contraire, les ressortissants du Sri-Lanka établis en France sont en majorité des réfugiés (plus de 75 %). (INSEE, 2012b, p. 144)

Quantifier les flux migratoires pose donc différents problèmes du fait du nombre de catégories, de statuts pour les personnes concernées (immigrés réguliers, temporaires ou saisonniers, irréguliers, réfugiés, etc.) mais surtout du fait de la variabilité interne aux statuts eux-mêmes, les personnes pouvant passer d'un statut à l'autre de manière relativement rapide et imprévisible. Le nombre annoncé par le Ministère de l'Intérieur s'apparente alors davantage à la quantité de migrants tolérée qu'au flux réel des populations sur le territoire.

2.4.2. *« Diversification » des flux migratoires ?*

En termes de pays d'origine, les nationalités variées citées dans le cadre de la demande du statut de réfugié illustrent la diversification des flux migratoires qui se marque davantage à partir des années 1970. Dans le cas des signataires du CAI, un rapport assez récent de la DGLFLF signale que :

> […] la formation linguistique a concerné en 2012 des personnes originaires de plus 140 pays. Cependant, six de ces pays concentrent plus de 50 % des besoins dans ce domaine : il s'agit de la Turquie, de l'Algérie, du Maroc, du Sri Lanka, de la Russie et de la Chine[63].

En 2014, huit autres nouvelles nationalités viennent s'ajouter aux 140 identifiées en 2013, l'Inde et le Vietnam rejoignant les 6 pays concentrant 50 % des besoins en formation linguistique identifiés dans le cadre du CAI[64]. Mais plusieurs études démographiques dépassant le cadre des signataires du CAI montrent qu'en général, les pays d'Afrique Subsaharienne (ceux du Maghreb en particulier) et la Turquie restent les plus représentés dans les statistiques d'immigration pour la France :

> La plus grande partie des étrangers ayant obtenu un premier titre de séjour en 2010 sont de nationalité africaine (54 %), notamment algérienne et marocaine. Les autres ont une nationalité d'Asie (25 %), des pays d'Europe des Balkans et de l'ex-URSS (5 %) et de l'Amérique et Océanie (16 %). Cette répartition varie suivant le motif d'immigration

62. On remarque que les données relatives aux réfugiés sont marquées par une augmentation forte ces dernières années : « A travers le monde aujourd'hui, un être humain sur 122 est un réfugié, un demandeur d'asile ou un déplacé interne. Soit 4 fois plus en 4 ans. En 2014, chaque jour, quelque 42.500 personnes ont été dans l'obligation de se déplacer, pour cause de guerre, de conflit ou de persécution. » Information consultée de : France Culture (Éd.). (2015). Migrants : 3 cartes pour comprendre les déplacements de réfugiés. http://www.franceculture.fr/2015-07-03-migrants-3-cartes-pour-comprendre-les-deplacements-de-refugies

63. DGLFLF. (2013). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française* (p. 82). Ministère de la culture et de la communication. Consulté de : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/rapport/2011/Rapport_Parlement_2011.pdf

64. DGLFLF. (2014). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française* (p. 85). Ministère de la culture et de la communication. Consulté de : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/rapport/2011/Rapport_Parlement_2011.pdf

> considéré. Ainsi, plus de 6 personnes sur 10 d'une nationalité du Maghreb ou de Turquie migrent pour une raison familiale tandis que 6 ressortissants Chinois sur 10 sont venus en France pour suivre des études. (INSEE, 2012b, p. 138)

Régnard et Domergue (2011) signalaient également cette prépondérance des pays d'Afrique du Nord. Ils pointaient aussi, à l'instar de Noblecourt (2014), la part croissante de femmes : cela est expliqué par la réduction de l'immigration de travail à partir des années 1975 voyant les migrations familiales prendre de l'ampleur. Malgré plusieurs lois qui sont venues contraindre les demandes de regroupement familial, comprenant celle du 20 novembre 2007 qui « module la condition de ressources en fonction de la taille de la famille » (INSEE, 2012b, p. 142), les femmes ont représenté, en 2008, 52 % de l'ensemble des immigrés en France. Les raisons de la migration des femmes ne sont pas nécessairement le regroupement familial, un certain nombre de femmes migrant en effet pour étudier ou travailler :

> 57 % des migrantes originaires d'Afrique centrale ou du Golfe de Guinée (Cote d'Ivoire, Cameroun, république Démocratique du Congo) partent seules […]. Leurs motivations sont liées à une volonté d'émancipation, à un rejet des contraintes familiales ou statutaires jugées trop rigides ou à la recherche de plus grandes opportunités sociales et professionnelles que celles offertes par les pays d'origine, en particulier pour les diplômées. (Noblecourt, 2014, p. 10)

On peut retenir trois problématiques spécifiques à la féminisation des migrations : la faible maîtrise du français[65], les difficultés dans l'accès à l'emploi (rejoignant celle de la déqualification forte des emplois occupés)[66] ainsi que celle de la vulnérabilité plus importante des femmes[67]. Au-delà des deux traits par lesquels on observe une diversification des flux migratoires français (pays d'origine et féminisation), des points récurrents sont attestés dans l'histoire migratoire française et, en premier lieu, celui lié aux niveaux de formation des personnes accueillies.

2.4.3. *Niveaux de formation et expérience scolaire*

Actuellement, et bien que le niveau de formation initiale augmente depuis une vingtaine d'années (INSEE, 2012a, p. 164), une part toujours importante des adultes qui s'installent en France est peu ou non scolarisée[68] :

---

65. « La grande majorité des immigrées ne disposent que d'une connaissance très modeste de la langue française à leur arrivée en France » (Noblecourt, 2014, p. 13)

66. Taux de chômage supérieur (17,7%) à celui des hommes immigrés (15% ; nature des emplois pourvus (temps partiel, importante part d'activités non déclarées) (Noblecourt, 2014, p. 26).

67. « Les migrantes en situation irrégulière se trouvent, notamment, dans une situation d'hyper-précarité – administrative, matérielle et sociale […]. Les femmes immigrées sont par ailleurs exposées à des formes spécifiques de violences faites aux femmes : mariage forcé, polygamie, répudiation, mutilations sexuelles » (Noblecourt, 2014, p. 23).

« Les immigrés âgés de plus de 65 ans, originaires de pays extérieurs à l'UE, représentent environ 350 000 personnes dont 41% de femmes. Les difficultés rencontrées par celles-ci, majoritairement originaires du Maghreb, sont connues : modicité des ressources et veuvage précoce fréquent, santé précaire, éloignement des dispositifs sociaux de droit commun, isolement social pour certaines femmes » (ibid., p. 30).

68. Dans les données récentes, il apparaît aussi que les réfugiés « sont moins diplômés que les autres (seulement 14% sont diplômés de l'enseignement supérieur contre 20% pour l'ensemble) » (INSEE, 2012b, p. 140).

> Au moment de la migration, 40 % des nouveaux migrants n'ont aucun diplôme ou un diplôme d'enseignement primaire, 39 % ont un diplôme de l'enseignement secondaire (Brevet des collèges, CAP/ BEP, baccalauréat) et 21 % sont diplômés de l'enseignement supérieur. (Domergue, 2012)

Même si la part des personnes peu diplômées diminue depuis les années 1990, il reste probable que les personnes arrivées dans ces années-là ont toujours des besoins en termes de formation. On souligne d'ailleurs que toutes les personnes peu ou non diplômées n'accèdent pas nécessairement aux formations : par exemple, en 2009, ils représentaient 33 % des 21 % des signataires du CAI (au nombre de 97 736) qui se sont vu prescrire une formation linguistique[69] (Régnard & Domergue, 2011, p. 11).

À l'instar d'autres spécialistes, Bretegnier (2011, p. 4) semble vouloir insister sur le fait que « la majorité des migrants actuels sont loin de relever de situations d'analphabétisme » mais il convient de relever que la part mineure des personnes non scolarisées qu'elle mentionne (12 %) ne concerne pas les niveaux de formation des migrants dans leur intégralité : elle concerne seulement celui des « personnes entrant en formation ». Or, les écarts entre l'offre de formation, les besoins identifiés ou ressentis et l'entrée en formation ont été signalés à différentes reprises (Candide, 2007, pp. 191–192 ; Étienne, 2004, p. 28 ; Poilroux & Colombier, 1974, p. 323 ; Régnard & Domergue, 2011).

On a observé aussi que les données d'études récentes entrent parfois en contradiction pour ce qui relève du niveau de formation des femmes migrantes : ainsi, certaines font valoir qu'en « moyenne [leur] niveau de diplôme [est] inférieur à celui de leurs homologues masculins : 40 % sont sans diplôme, contre 36 % des hommes immigrés » (INSEE, 2012a, p. 164) quand d'autres montrent l'inverse :

> Les femmes sont plus diplômées que les hommes : 26 % des femmes ont un diplôme universitaire contre 17 % des hommes. A l'opposé, 28 % des femmes sont sans diplôme contre 34 % des hommes. (Domergue, 2012 ; Noblecourt, 2014, p. 26)

> Les femmes sont mieux diplômées que les hommes […]. Ce constat ne résulte pas d'un effet d'âge à l'arrivée en France. Jusqu'à l'âge de 35 ans à l'arrivée, la part des peu diplômés est toujours inférieure pour les femmes et celle des hauts diplômés (diplôme de l'enseignement supérieur) toujours supérieure. Aux âges d'arrivée plus élevés, le niveau des femmes rejoint celui des hommes. Cette convergence peut s'expliquer par la baisse de la part des conjointes de Français à mesure que l'âge d'arrivée en France augmente. En effet, les conjoints de Français, qui représentent le principal motif d'admission au séjour […], sont en majorité des femmes et présentent les meilleurs niveaux de diplôme. (Domergue, 2012)

Malgré ces contradictions, on peut retenir qu'un nombre toujours important de migrants résidant en France ont des expériences scolaires brèves ou inexistantes. Que des nouveaux migrants soient davantage diplômés ne fait finalement qu'accroître l'hétérogénéité de ces populations, ou

69. Ce qui signifie seulement qu'en 2009, un peu moins de 7000 migrants peu diplômés ont bénéficié d'une formation linguistique dans le cadre du CAI.

les écarts entre ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui l'ont été brièvement (parfois de manière peu performante), ceux qui l'ont été plus longuement (et/ou de manière plus performante). On verra, dans la section suivante, qu'un autre trait récurrent de l'histoire migratoire française s'observe, en lien, cette fois, avec le degré de francophonie des personnes.

2.4.4. *Degré de francophonie*

Les données disponibles concernant le degré de francophonie des nouveaux entrants relèvent toutes d'auto-évaluations, soit de déclarations des migrants eux-mêmes : on ne s'est donc pas étonnée du contraste entre la part de migrants peu ou non scolarisés et l'important taux de personnes se déclarant à l'aise à l'oral *et* à l'écrit (72 %) dans un rapport récent (INSEE, 2012a, p. 164).

D'autres études présentent des parts moins élevées : parmi les signataires du CAI en 2009, « deux tiers d'entre eux déclarent un bon niveau général de français à l'oral, ils sont moins nombreux à se sentir à l'aise à l'écrit (53 %) » (Quentrec-Creven, 2013a). Dans cette étude, l'auteure avance des explications reliant langues premières et langue cible : « [pour] les migrants originaires d'Asie […] les taux d'aisance en français sont les plus faibles […]. Au contraire, les ressortissants des pays d'Afrique subsaharienne […] et du Maghreb sont plus fréquemment à l'aise en français ». Elle pointe finalement l'hétérogénéité des compétences, quelles que soient les langues premières :

> Être à l'aise ne signifie pas maîtriser parfaitement la langue. Une part notable des ressortissants des pays du Maghreb ont une aisance faible : 18 % des personnes originaires du Maroc, 12 % pour l'Algérie et 6 % pour la Tunisie. De même, l'Afrique francophone recouvre des situations hétérogènes. Ainsi, la Côte d'Ivoire […] se caractérise par un taux de fluidité plus élevé que celui du Mali ou du Sénégal […] (respectivement 70 %, 40 %, 56 %). Cela peut s'expliquer par le fait que 99 % de francophones sont recensés à Abidjan contre 74 % à Dakar et 65 % à Bamako.

En ce qui concerne les femmes plus particulièrement, toutes les études consultées s'accordent, cette fois, à propos de leur maîtrise moins importante du français, certaines notant des difficultés plus importantes pour les femmes venues du Maghreb (INSEE, 2012a, p. 164), d'autres pour les femmes d'Asie du sud-est et de Turquie (Noblecourt, 2014, p. 14), ou d'autres encore corrélant l'âge à une aisance moindre en français (Quentrec-Creven, 2013a). Deux de ces études font également le lien entre une faible participation au monde du travail et une aisance moindre en français (Noblecourt, 2014, p. 14 ; Quentrec-Creven, 2013a).

Sur un plan plus général, on retiendra que « la part des personnes d'aisance faible en français diminue entre 2010 et 2011 […] aussi bien chez les hommes que chez les femmes » (Quentrec-Creven, 2013b) et qu'en moyenne, les personnes accueillies en France sont plutôt francophones : 44 % des signataires du CAI sont très à l'aise en français en 2013 (Quentrec-Creven, 2013a). Régnard (2008) signale cependant qu'en 2006 :

> Les non-signataires du CAI [n'étaient] ni les plus francophones, ni les plus aptes à s'intégrer sans ce contrat [: par rapport aux signataires, ils sont] légèrement plus jeunes

> [avec] une durée de présence en France avant l'admission au séjour légèrement plus élevée […] moins diplômés[;] à peine un tiers est en emploi au moment de l'enquête[;] une majorité d'entre eux […] parle une autre langue que le français en famille alors qu'ils se sont moins fréquemment vu dispenser un enseignement en langue française dans leur pays d'origine […].

On a vu, avec les sections précédentes, que les personnes peu ou non scolarisées restent assez nombreuses même si, dans les organismes de formation, les formateurs ont à gérer (depuis toujours) des groupes hétérogènes en termes d'âges, de langue(s) de référence, d'expérience migratoire et de formation antérieure. On constatera également qu'une large majorité des études citées font référence au CAI, qu'on a décrit, dès l'introduction générale, comme un événement important parmi les réformes récentes de la formation des migrants. Il convient alors de préciser l'évolution des politiques publiques de formation des migrants.

2.5. Politiques publiques de formation des migrants

L'étude des phénomènes migratoires nécessite une réflexion dépassant l'analyse des flux et des politiques nationales : à l'échelle de l'Union Européenne, par exemple, on peut dater le démarrage du processus d'harmonisation des politiques migratoires à la signature du traité d'Amsterdam en 1997, qui prévoit une gestion communautaire de ces politiques (Castagnos-Sen, 2002 ; Giugni & Passy, 2002). Des conséquences importantes ont pu être observées sur les terrains, notamment suite aux différentes réformes des conditions d'accueil et de formation des migrants (Donnard, 2009, pp. 46-48 ; Extramiana & Van Avermaet, 2010).

Une étude de législation comparée (Vincent, 2005) analyse les formations prévues par dix pays européens[70] pour l'intégration des migrants : elle montre que tous ces pays ont défini des dispositifs de formation ayant fréquemment (7 fois sur 10)[71] un caractère obligatoire, notamment pour les primo-arrivants. Cinq ans plus tard, Extramiana et Van Avermaet (2010) actualisent et complètent ces informations :

> En 2009, ce sont 82 % des pays (19 sur 23) qui proposent des cours de langue officiels. Pour 42% de ces pays (8 sur 19), le cours de langue est obligatoire […]. Tous les pays conditionnant l'entrée sur le territoire à la maîtrise de la langue sont situés en Europe de l'Ouest, ce qui représente 6 pays sur 13. […]

Ces tendances sont finalement confirmées par un rapport récent du Conseil de l'Europe[72]: « en 2013, 17 pays imposaient des conditions liées à la langue pour l'accès au pays » (p. 16), « entre 2007 et 2013 [le] nombre de pays subordonnant à des conditions liées à la langue […] l'obtention d'un titre de séjour d'un côté, et l'obtention de la nationalité de l'autre [augmente] de 10 à 13

70. La France, l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (communauté flamande), le Danemark, l'Espagne, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

71. Pour l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni, les formations ne sont pas obligatoires.

72. Unité des Politiques linguistiques. (2014). *Intégration linguistique des migrants adultes: Politique et pratique*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

pour la première catégorie, de 12 à 16 pour la seconde » (p. 17), ou encore, dans l'interprétation des résultats :

> Dans la majorité des cas, la langue est donc requise pour la résidence, voire l'entrée sur le territoire, et l'accès à la nationalité. C'est ce groupe qui nous intéresse en priorité. Il concerne 19 Etats, soit plus de la moitié des 36 Etats ayant participé à l'enquête en 2013. Neuf d'entre eux (l'Albanie, l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la France, le Liechtenstein, les Pays-Bas, la Pologne (professions médicales) et le Royaume-Uni) ont étendu l'obligation à l'entrée sur le territoire. (p. 19)

Ces réformes des conditions d'accueil et de formation des migrants ont engendré des mobilisations diverses autour d'une notion montante, celle du « droit à la langue » des pays d'accueil. On peut citer, sur ce point, l'organisation en 2003 par une importante fédération d'associations françaises, les AEFTI[73], en partenariat avec le Centre de Ressources pour l'Illettrisme de la région PACA, d'une journée de débats intitulée « Pour la reconnaissance d'un véritable droit à l'apprentissage de la langue française à tous les migrants »[74]. Plusieurs interventions ont mis en question les moyens mis en œuvre, notamment concernant le statut des formateurs. D'autres interventions ont interrogé le sens et la visée des réformes annoncées au début des années 2000 en France : ce droit à apprendre la langue du pays d'accueil n'existait-il donc pas déjà ? Serait-il suffisant pour l'intégration sociale des immigrés ?

Donnard (2009) s'est également intéressée à l'enthousiasme autour de la notion de « droit à la langue » pour les migrants : elle montre que ce droit existe depuis les années 1960, avec l'article 19 de la Charte sociale européenne, et qu'il a été réaffirmé en 1977 avec l'article 14 de la Convention Européenne. À l'instar d'autres observateurs, elle identifie « le CAI [à] un durcissement des exigences concernant la connaissance de la langue française [qui] devient une condition incontournable du droit au séjour, voire un instrument de contrôle des flux migratoires » (ibid., 2009).

Malgré cette tension entre le « nouveau » droit à la langue du pays d'accueil et les injonctions à l'intégration par la maîtrise de la langue, les réformes engagées peuvent viser la *professionnalisation*[75] d'un secteur marqué par le bénévolat ou des cadres assez informels pour les pratiques de formation ; un autre objectif peut également être celui de la structuration de *parcours* pour les migrants (Candide & Cochy, 2009)[76]. Il reste cependant certain que l'obligation d'assiduité aux formations pour l'obtention des titres de séjour constitue une contrainte importante pour les

---

73. Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles, voir en ligne : http://aefti.eu/

74. AEFTI, & CRI PACA (Eds.). (2003). Pour la reconnaissance d'un véritable droit à l'apprentissage de la langue française à tous les migrants. Consulté de : http://www.illettrisme.org/components/com_remository_files/downloads/160_DroitLangueFrancaise.pdf

75. On approfondit cette question dans le chapitre III, en particulier dans la partie intitulée Évolution historico-culturelle des activités de formation des migrants

76. Donnard (2009, pp. 76–81) pointe cependant les faiblesses de cette notion : concerne-t-elle le parcours d'insertion ? Celui professionnel ? Celui langagier ? Elle identifie l'important besoin de coordination des offres de formation ainsi que les risques pouvant émerger d'une « tyrannie » du parcours : celui d'une vision linéaire figée, positionnant par exemple la formation linguistique comme « un préalable à l'emploi ou à l'entrée en formation professionnelle », celui aussi d'une hyper-spécification des publics pour un suivi plus précis risquant d'engendrer des atteintes à l'équité.

personnes, simplement du fait de l'instabilité et de la précarité de leur situation. Il s'agit d'ailleurs justement d'un aspect qui m'avait poussée, en tant que formatrice, à mettre en œuvre après une première année d'enseignement, un dispositif de présentiel enrichi via l'utilisation des courriels (Beauné, 2011a, p. 3). Leur utilisation m'était apparue comme un moyen pour permettre à ceux qui étaient dans l'impossibilité de venir aux séances présentielles, de suivre malgré tout une partie du travail réalisé. L'expérience a montré que même les apprenants les moins scolarisés ont bénéficié du dispositif[77].

Dans la partie suivante, j'analyse la part prise par les technologies au sein de textes de référence pour la formation des migrants : je me suis particulièrement intéressée aux adultes migrants peu lettrés, d'une part parce que l'analyse statistique précédente a montré qu'ils étaient toujours assez nombreux parmi ceux s'installant en France, mais aussi parce que j'avais pu observer le potentiel de ces instruments pour leur parcours d'apprentissage.

3. Considération des TIC dans la formation des migrants peu lettrés

3.1. Part et traitement des technologies dans les référentiels

Au plan étymologique, un référentiel renvoie à un « système d'axes de coordonnées permettant le repérage de la position d'un point de l'espace »[78]. Le substantif renvoie, au plan définitoire et dans le même dictionnaire, à une entrée en mathématiques-mécanique et une autre en physique, conservant, toutes deux, cet aspect d'instrument pour le repérage. Je considère, suivant ces définitions, que les référentiels ont des fonctions de cadrage et d'orientation des activités de formation ; ils peuvent être utilisés à des fins de prescription mais ce n'est pas nécessairement ce qui a présidé à leur conception.

Leclercq (2011, p. 52) montre que les usages de référentiels pour l'enseignement s'inscrivent en ce sens dès les années 1970 : « […] inspiré par la méthodologie de la pédagogie par objectifs, ce support liste des objectifs généraux et opérationnels de formation [; il] établit les formes et conditions de l'évaluation ». Elle montre, plus loin, que les référentiels permettent l'échange entre des « partenaires différents : représentants des milieux professionnels, membre des jurys d'examens [etc.] ».

Vicher (2004, p. 11) rappelle toutefois la définition juridique du référentiel selon laquelle il correspond à « un "document technique définissant les caractéristiques que doit présenter un produit ou un service et les modalités de contrôle de la conformité du produit ou du service à ces caractéristiques" (Loi n° 94-442 du 03/06/1994) ». Ici, les aspects prescriptifs des référentiels

77. « Qu'ils aient été scolarisés ou non, certains se sont approprié ce dispositif dès les premiers courriels, d'autres ont mis davantage de temps à comprendre ainsi qu'à participer aux échanges didactiques en ligne. Concernant les apports des courriels, nous avons vu qu'ils semblent favoriser le développement de stratégies d'écriture ainsi que l'émergence de réflexions orthographiques, pragmatiques et situationnelles » (p. 13).

78. TLFI. (2014). Référentiel, étymologie [Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales]. Consulté le 19 janvier 2015, de : http://www.cnrtl.fr/etymologie/r%C3%A9f%C3%A9rentiel

ressortent, notamment via les caractéristiques sémantiques des termes « doit », « contrôle » et « conformité », ces termes référant à une norme essentialisée.

De nombreux référentiels ont été conçus pour la formation d'adultes peu qualifiés[79], qu'ils soient migrants ou non : Vicher (2004) en analyse, par exemple, douze différents qu'elle a sélectionnés en fonction de deux critères principaux, à savoir « une approche compétence » et une orientation relative à « l'acquisition ou l'évaluation des compétences de base ». Néanmoins, les TIC ne sont représentées que dans un seul de ces douze référentiels. Je m'intéresserai, pour ma part, à quatre textes parus dans le courant des années 2000 qui sont apparentés au genre du « référentiel », même si le second de ces textes s'en éloigne un peu. J'ai choisi ces textes parce que deux d'entre eux ciblent spécifiquement les adultes migrants ; les deux autres concernent des publics plus larges mais il est connu qu'il leur est fait référence dans le cadre de marchés publics visant la formation d'apprenants migrants. De plus, ces textes couvrent des facettes importantes de l'intégration des migrants : le premier concerne l'apprentissage de la langue française ; le second, les compétences nécessaires pour vivre dans les sociétés européennes ; le troisième, les compétences nécessaires en milieu professionnel ; le dernier, l'intégration dans un sens assez large et politisé. Voici la liste de ces textes par ordre chronologique de parution :

1. Beacco, J.-C., de Ferrari, M., & Lhote, G. (2005). *Niveau A1.1 pour le français*. Paris : Didier[80].
2. Parlement Européen & Conseil de l'Union Européenne (Éd.). (2006). Recommandation du Parlement Européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
3. ANLCI (Éd.). (2009). Référentiel des compétences clés en situation professionnelle.
4. Adami, H., et al. (2011). Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration. Ecrimed, DAIC.

L'analyse de ces textes par ordre chronologique de parution donne à voir une certaine évolution dans la prise en compte des technologies pour la formation des migrants peu lettrés. En effet, le premier de ces textes comporte une description des apports de l'utilisation du clavier au développement des compétences à l'écrit :

> Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. Le fait de ne pas devoir se focaliser sur la production graphique manuelle permet en effet de se concentrer sur l'observation du fonctionnement du système et sur sa matérialisation dans l'espace graphique. Le clavier

79. Les formations de base « englobent les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. Ces actions relèvent d'une remédiation postscolaire » (Leclercq, 2007, p. 11).

80. S'il est noté que dans la présentation du référentiel, les auteurs le destinent à des « publics migrants ou non » (p. 15), la préface le restreint à la description des « compétences langagières attendues d'un locuteur de langue étrangère » (p. 3), sa filiation avec le CECRL et son contexte de production/diffusion l'associent à un instrument pensé principalement pour la formation des migrants.

> et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique. (Beacco et al., 2005, p. 164)

On trouve également, dans les listes de vocabulaire à comprendre au niveau A1.1, les expressions « sms, mél, courriel » ainsi que les verbes « se connecter » et « imprimer »[81].

Le second de ces textes de référence détermine, quant à lui, des *compétences numériques* avoisinant, en importance, celles en langues : elles donnent en effet lieu à une catégorie spécifique décrivant les savoir-faire induits par « l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information […] au travail, dans les loisirs et dans la communication »[82]. On considère que ces compétences sont également identifiables dans la catégorie de la « compétence mathématiques et [des] compétences de base en sciences et technologies » : par exemple, avec la mention des « aptitudes [à] l'utilisation et [au] maniement des outils technologiques et des machines […] pour atteindre un but […] »[83].

Le troisième de ces textes propose, quant à lui, une grille opératoire pour guider les actions de formation qui inclut des *compétences en informatique* en fonction de repères assez détaillés : ces compétences sont, par exemple, rattachées aux *savoirs appliqués*, par opposition aux *savoirs généraux*. Le référentiel décline ces compétences en fonction de trois degrés de maîtrise associés à trois pôles de compétences, eux-mêmes sous-divisés en fonction de sept activités différentes. Par exemple, la recherche d'information sur le web est associée au deuxième degré de maîtrise, dans le pôle de compétence lié à la *réalisation* (distinguée de l'*interaction* et de l'*initiative*), pour l'activité nommée « comprendre et justifier ».

Le dernier de ces quatre textes *prescrit* l'intégration des TIC aux démarches de formation pour les organismes de formation candidats à la labellisation FLI : on peut identifier explicitement cette action de prescription puisque plusieurs des items du référentiel en lien direct avec les TIC[84] sont présentés comme des « […] critères [devant] être remplis pour obtenir le Label FLI® ou l'Agrément FLI® » (Adami, Bergère, et al., 2011, p. 17).

Si les pratiques des formateurs paraissent orientées vers une prise en compte croissante des instruments informatisés à des fins d'insertion, il convient cependant de mettre en regard l'évolution présentée par ces textes avec la quasi-absence de la prise en compte des TIC dans les douze référentiels analysés par Vicher (2004). On pourrait alors considérer que cette prise en

---

81. Les premiers sont situés dans le lexique des « notions spécifiques » (p. 123) ou mots hyper-fréquents ; les seconds dans la catégorie des « services publics et privés » (p. 140).

82. Parlement Européen, & Conseil de l'Union Européenne (Eds.). (2006). Recommandation du Parlement Européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (p. 7). Consulté de : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF

83. Ibid., p. 6

84. On retrouve les éléments de vocabulaire du premier des référentiels analysés dans la section des compétences pour l'accès au monde de l'écrit par les apprenants (Adami, Bergère, et al., 2011, p. 22) et par deux fois dans celle relative à l'ingénierie andragogique (ibid., pp.25-26).

compte plus importante des technologies au sein des référentiels de formation constitue une tendance assez récente. Ces questions s'avèrent cependant plus anciennes puisque des expérimentations et des recherches relatives aux utilisations de TIC pour la formation de migrants ou d'adultes peu qualifiés sont repérées dès les années 1970 (Allier, 2009 ; Bergère & Deslandes, 2007 ; Leclercq, 1999, p. 158). On verra, plus loin, que la question de la mémoire du champ se pose depuis l'émergence des activités de formation des migrants ; on peut aussi considérer qu'elle se voit ravivée par les réformes récentes de ces activités.

À l'échelle européenne, la tendance à la prise en compte croissante des technologies pour la formation de base des adultes peu qualifiés, migrants ou non, s'identifie, par exemple, dans la charte des formateurs ainsi que dans le manifeste des apprenants constitués dans le cadre du projet Eur-Alpha (Beauné, 2012a ; Eur-Alpha, 2012a, p. 6, 2012b, p. 6). À l'international, l'UNESCO a publié en 2011 un référentiel de compétences pour les enseignants exclusivement consacré aux TIC, qui liste l'ensemble des savoirs et savoir-faire qu'ils devraient maîtriser en fonction de trois niveaux : l'alphabétisation technologique, l'approfondissement et la création de connaissances (Unesco, 2011b, pp. 21–42). Ce document donne accès à des exemples de ressources éducatives conçues pour chacun de ces niveaux.

On peut aussi se référer aux textes conçus en Norvège où l'agence nationale pour la formation continue, VOX, également responsable de l'enseignement du norvégien et de l'orientation socio-culturelle des adultes migrants, a constitué un référentiel basé sur quatre niveaux de maîtrise de compétences numériques (« digital skills ») distinguant trois domaines principaux, à savoir : l'utilisation de TIC, la gestion de l'information consultée via les réseaux et la production d'information[85]. Ce référentiel procure des exemples qui « ne devraient pas être considérés comme obligatoires ou restrictifs [mais] adaptés et complétés avec d'autres exemples et Figures qui sont pertinents pour les participants »[86].

Tous ces textes constituent des instruments de repérage pertinents pour le développement des utilisations de TIC, entre autres, pour la formation d'adultes migrants peu lettrés : on constate donc que cet ensemble de ressources se développe et il paraît vraisemblable que cette tendance s'affirmera au cours des années à venir, voire que ses aspects prescriptifs se renforceront. Avant d'étudier les apports de la recherche au sujet des utilisations de TIC pour la formation d'adultes migrants peu lettrés, il convient d'éclaircir plusieurs questions de terminologie : en effet, l'histoire des activités de formation des migrants (peu lettrés) a occasionné le mélange des études concernant ces publics à celles d'autres publics d'adultes (peu qualifiés) ; les objets d'apprentissage, pour ces publics, ont aussi fait l'objet de redéfinitions fréquentes entre les années 1980 et aujourd'hui. Je préciserai donc, dans la partie suivante, ce qui distingue et ce qui

85. VOX (Ed.). (2014). The Competence Goals. VOX. Consulté le 21/02/15, de : http://www.vox.no/English/Basic-skills/the-competence-goals/

86. VOX (Ed.). (2014). The Competence Goals. VOX. Consulté le 21/02/15, de : http://www.vox.no/English/Basic-skills/the-competence-goals/

rapproche les situations d'illettrisme de celles d'analphabétisme, ainsi que ce en quoi consistent les savoirs dits de base.

3.2. Questions de terminologie

3.2.1. *Distinguer l'illettrisme de l'analphabétisme*

En France, l'illettrisme est distingué de l'analphabétisme depuis les années 1980, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays (notamment au Canada et en Belgique[87]). Au sujet du premier de ces termes, Leclercq (1999, pp. 29–34) analyse, à l'instar de Lahire (2005), la construction de l'illettrisme en tant que « problème social » et le foisonnement de discours, parfois contradictoires, au sujet de cette notion :

> […] l'illettrisme apparaît sous des couleurs différentes : centré sur la seule maîtrise de la communication écrite ou élargi à la non-maîtrise de savoirs de base plus généraux ou encore englobant la faible maîtrise de l'environnement culturel dans son ensemble […]. Tous opposent « illettrisme » et « analphabétisme », qui caractérise des personnes non scolarisées, n'ayant jamais été confrontées à l'enseignement d'un code écrit. (Leclercq, 1999, pp. 30–31)

Lahire (2005, p. 86) montre que, dans le rapport public qui a consacré la « visibilité » du « problème social » de l'illettrisme en 1984[88], les deux termes sont utilisés de manière quasi-équivalente, « [afin] d'opérer en douceur la transition d'une problématique connue […] mais plutôt rattachée aux pays en voie de développement ou aux immigrés […] à une thématique nouvelle et "française" ». Dans le même sens, Étienne (2008) remarque que les descriptions lexicographiques maintiennent le rapport de synonymie entre les deux termes, bien après que des recherches aient approfondi l'analyse du phénomène[89].

S'il existe un rapport de synonymie entre illettrisme et analphabétisme fonctionnel[90], le critère de l'expérience scolaire dissocie les publics, ne serait-ce que parce que, pour les personnes en situation d'illettrisme, le rapport à la formation est déterminé par l'expérience préalable (Lavoie,

87. Il est possible de relever des occurrences du terme « illettrisme » dans certaines publications belges (par exemple : Valenduc, 2012) mais elles côtoient celles du terme « alphabétisation » et n'en sont pas distinguées.

88. Sur ce plan, Leclercq (2005, p. 4) décrit les représentations sociales autour de l'illettrisme : « la rhétorique construite autour du phénomène de l'illettrisme depuis vingt ans a laissé une large part à des relations illettrisme / quart monde ; illettrisme / grande pauvreté ; illettrisme / exclusion sociale et professionnelle ; illettrisme / marginalité ; voire illettrisme / alcoolisme ou illettrisme / délinquance ... ». Peu après, elle montre que « la vision psycho-pathologisante, de type déficitaire, dominante dans la société est bien souvent en décalage avec la réalité. Notre échantillon représente une population avant tout en précarité face à l'emploi et souffrant de lacunes scolaires ».

89. Ce rapport de synonymie est maintenu, par exemple, au sein du TLFI.

90. Dans le sens où l'analphabétisme fonctionnel n'exclut pas l'expérience scolaire par opposition à l'analphabétisme qui renvoie à l'absence de scolarisation. L'UNESCO a proposé en 1978 cette définition de l'analphabétisme fonctionnel : « une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme pour que son groupe ou sa communauté fonctionne de manière efficace et pour qu'elle puisse continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté » (Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013).

Lestage (1981, p. 15) montre cependant qu'initialement, l'alphabétisation dite fonctionnelle avait des visées plus larges et humanistes. Pour Fraenkel, Gani et Mbodj (2014), c'est principalement « la faiblesse des résultats obtenus par une alphabétisation de type scolaire traditionnelle [qui a] contribué au changement d'orientation […] avec l'émergence du concept d'alphabétisation dite "fonctionnelle" ».

Levesque, & Aubin-Horth, 2008, pp. 67–70). Paradoxalement, au plan des dispositifs de formation, « l'invention de l'illettrisme » a produit plus de confusions que de précision :

> La segmentation, formation des immigrés / formation des Français, s'estompe et laisse apparaître un public envisagé globalement : le public des faibles niveaux de scolarisation et de qualification […]. La spécificité des migrants est de moins en moins prise en compte et souvent, dans les organismes, malgré la différence notoire des besoins, les publics sont mélangés. (Leclercq, 1999, p. 24)

Les besoins spécifiques des migrants sont notamment liés au fait que leur (s) langue(s) de référence ne coïncide(nt) pas avec la langue du pays d'accueil : apprendre, entre autres, à lire et écrire *dans une langue étrangère* est un critère de distinction évident des besoins et des publics.

Mais, quand bien même l'illettrisme serait une catégorie créée en France pour désigner des problématiques concernant des Français, on soulignera que les migrants peuvent se trouver en situation d'illettrisme ! Et, si on se réfère au dernier rapport produit au sujet du programme EPT (Education Pour Tous), force est de constater que la diversité des situations des apprenants, liées aux carences comme aux limites des systèmes éducatifs à l'international, est encore loin de se voir résorbée :

> Dans de nombreux pays, la génération actuelle n'arrivera pas à parcourir les derniers kilomètres pour atteindre l'enseignement primaire universel […]. Sur la base des tendances récentes, il faudra peut-être attendre le dernier quart de ce siècle pour que tous les garçons et les filles les plus pauvres dans plus de 20 pays puissent terminer l'enseignement primaire – et le siècle suivant pour que tous puissent achever le premier cycle de l'enseignement secondaire. (Unesco, 2014, p. 94)

On a indiqué plus haut que le critère de la scolarisation était pertinent pour distinguer l'illettrisme de l'analphabétisme. Outre les problématiques relatives à la détermination de l'illettrisme, il convient d'évoquer les critiques portées à la notion d'analphabétisme elle-même, posant en creux la question de l'expérience scolaire.

Blais (1995) propose par exemple d'utiliser le terme « allographe » pour les personnes qui ne maîtrisent pas, parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de les apprendre ou qu'ils les ont difficilement reçus, les codes graphiques dominants : s'appuyant sur les écrits de Calvet, elle rappelle notamment qu' « absence de tradition écrite ne signifie nullement absence de tradition graphique » (ibid., p.87). Fraenkel, Fregosi et Vasseur (1981, pp. 97-106) allaient déjà dans le même sens d'une manière assez virulente :

> L'image du migrant analphabète plongé à son arrivée en France dans un univers de l'écrit totalement déroutant pour lui, nous paraît relever d'une construction imaginaire qui résiste mal à l'analyse des faits. […] En effet, l'écrit existe et fonctionne dans tous les pays et même si une grande partie de la population n'y a pas accès directement, chacun assume les valeurs culturelles attachées aux pratiques scripturales que véhicule la société. (ibid., p. 97)

L'étude de Bernardo (1999) fournit aussi un grand nombre d'arguments contre une vision caricaturale des personnes n'ayant jamais appris à lire ou à écrire dont, entre autres, la distinction entre les effets de la scolarisation et ceux de l'alphabétisation :

> L'étude n'a pas montré de divergences immédiates entre la façon dont les alphabètes et les analphabètes ont exercé différentes fonctions cognitives de base. […] Par conséquent, nulle hypothèse voulant que les analphabètes sont plus faibles psychologiquement ou mentalement ne semble résister aux données empiriques. (p. 155)

Il porte également une critique à l'alphabétisation fonctionnelle en montrant qu'il ne suffit pas d'acquérir des compétences procédurales, que des stages visant des savoir-faire isolés tels « remplir un formulaire » ne sauraient suffire à l'entrée en littéracies[91] :

> Si la pratique de l'écrit reste isolée des autres habiletés cognitives de l'individu (ce qui se produit quand elle n'est pas intégrée aux autres pratiques de sa communauté), il est peu probable qu'elle ait quelque effet substantiel sur les autres processus cognitifs de l'individu. (p.156)

Ces critiques rappellent les objectifs visés par l'alphabétisation conscientisante des années 1960, opposée à « une conception "bancaire" de l'éducation – procès éducatif rigide, autoritaire et antidialogique où le rôle de l'enseignant se limite à transmettre son savoir aux élèves dociles et passifs » (Gadotti, 2015). Elles évoquent également les discussions autour des définitions des littéracies.

3.2.2. *(Trans)littéracies : pour un élargissement des savoirs dits « de base »*

Leclercq (2003) identifie une certaine méfiance, dans l'aire francophone, vis-à-vis de la notion de littéracies, méfiance qui serait due à la fois à son usage émergent dans les années 2000 ainsi qu'à son ancrage dans des considérations économiques ralliant restrictivement l'alphabétisation à l'employabilité. Cette méfiance s'identifie, par exemple, dans le programme canadien pour l'alphabétisation des adultes migrants[92]. Néanmoins, cette notion renvoie aussi à un mouvement d'élargissement dans la détermination des savoirs de base qu'il est pertinent d'analyser en ce qui concerne la formation des adultes migrants peu lettrés[93].

J'ai choisi de reprendre le choix orthographique décrit par Delcambre et Pollet (2014): « littéracies » indique l'origine anglo-saxonne du terme et permet de considérer des littéracies plutôt qu'une seule dont, manifestement, il est complexe de déterminer le contour et les contenus. Lafontaine (2001) analyse, par exemple, ce qu'elle désigne, en français puis en anglais

---

91. Rama (2014), s'appuyant sur les travaux de Goody, distingue l'apprentissage de l'écrit de l'entrée en littéracies, en ce que la première consiste en une technique alors que la seconde désigne « le contexte socio-culturel particulier qu'on voit s'aménager à l'intérieur d'une société qui a incorporé l'écriture comme technique ».

92. Johansson, L., Angst, K., Beer, B., Martin, S., Rebeck, W., & Sibilleau, N. (2005). Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde (FLS). (p. 4). Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC). Consulté de : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/93725.pdf

93. On relève que, dès les années 1970, le besoin d'élargir les savoirs enseignés aux migrants est relevé dans les productions scientifiques, notamment chez François (1976).

dans le texte, « la compréhension en lecture, […] la littératie (reading literacy) ». La littératie, au singulier, est très fréquemment associée à des compléments adjectivaux précisant le domaine en question. Pour le cas de la lecture, Lafontaine montre l'évolution des définitions et l'extension des compétences afférente :

> Malgré son caractère général, le concept [de littératie] a […] le mérite de faire référence, de façon positive, à un processus continu de développement des compétences en lecture, ce que ne permet pas le terme d'alphabétisation. Enfin, alors que le concept de compréhension renvoie à des compétences d'ordre essentiellement cognitif, le concept de littératie rappelle que devenir un(e) lecteur/lectrice compétent suppose non seulement des habiletés cognitives, mais l'élaboration d'un rapport positif de connivence ou de familiarité à l'écrit qui déborde largement la sphère du cognitif. (p. 81)

Le concept de littéracies « déborde largement » des notions et concepts utilisés antérieurement, mais comment le décrire de manière opérationnelle ? Bereiter et Scardamalia (2013), analysant cette fois les compétences d'écriture, identifient des problématiques liées à l'évolution propre aux sciences cognitives :

> Les activités mentales de l'écriture considérées dans notre recherche renvoient à des processus mentaux supérieurs, du même type que les objets traités par les recherches en sciences cognitives et qui sont relatifs à tous les aspects de l'intelligence humaine. Ils comprennent l'établissement d'objectifs, la planification, la mémorisation, la résolution de problèmes, l'évaluation et le diagnostic. L'écriture est, bien sûr, facilement reconnue comme une activité dans laquelle une bonne partie de l'intelligence humaine est mobilisée.
>
> Que cela ait été négligé, jusqu'à très récemment, en sciences cognitives, est cependant facile à comprendre. La recherche en sciences cognitives a en effet établi progressivement des raisonnements en partant de problèmes mal définis, de questions qui s'appuient sur une connaissance limitée des tâches visées par l'analyse pour les raffiner […][94]

Ce que les écrits sur les littéracies montrent, c'est simultanément l'élargissement et la précision apportés[95] à la description des savoirs nécessaires pour quiconque souhaite travailler et s'épanouir, socialement et individuellement dans les sociétés du XXIe siècle : le classique « lire, écrire, compter » doit être revisité dans son apparente simplicité et, en même temps, il doit être dépassé parce qu'il s'avère insuffisant. En témoigne aussi l'intérêt encore plus récent pour la notion de *translittéracies*[96].

94. Traduction libre d'un extrait de la préface de l'ouvrage de Bereiter et Scardamalia (2013).

95. J'ai relevé que cette ambition d'élargissement à des savoirs plus ambitieux qu'une « alphabétisation rudimentaire réduite à l'enseignement de la lecture et de l'écriture » (Lestage, 1981, p. 15) est assez ancienne. Ces ambitions ont cependant été restreintes notamment du fait du « nombre de préalables politiques, économiques, financiers, socio-culturels à satisfaire » (ibid., p. 16).

96. Cette dernière peut être définie comme « la capacité à lire, écrire et interagir par le biais d'un ensemble de plateformes, d'outils et de médias, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux » (S. Thomas, 2012).

La numératie[97] (Cobb, 1997, Orrill et al., 1997) et l'utilisation de technologies informatisées (Bruillard, 2012) semblent figurer aux premières loges des savoirs et savoir-faire considérés dans le continuum des acquisitions nécessaires pour vivre dans les sociétés contemporaines, continuum face auquel se rejoignent les apprenants qui n'ont jamais été scolarisés et ceux pour lesquels l'expérience n'a pas été suffisamment probante.

Pour plusieurs chercheurs, les questions relatives à l'utilisation de technologies informatisées en éducation, tout comme celles relatives aux approches d'une « compréhension translittéracique », sont associées à la remise en question des objets et des méthodes éducatives sur un plan très général :

> Je crois que les instruments informatisés et les nouvelles littéracies associées, particulièrement en ce qui concerne les cours de mathématiques et de sciences, favorisent le changement infrastructurel de l'expérience scolaire en des communautés vivantes de construction d'instruments et de partage. (traduction libre de DiSessa, 2001)

> La compréhension translittéracique est un plus grand défi que ceux auxquels l'éducation formelle a été confrontée par le passé. Les compétences nécessaires ne seront pas acquises par des stratégies instructionnelles ou par la mise en œuvre de compétences traditionnelles. Engager les élèves dans la construction de théories est à la fois ce qui correspond à l'élaboration d'une compréhension translittéracique et ce qui fournit des mises en situations authentiques pour l'entraînement des compétences afférentes. L'environnement informationnel doit, en ce sens, être conçu pour réduire les difficultés inhérentes à la compréhension translittéracique. (traduction libre de Bereiter, 2012)

Si cet élargissement des savoirs et des compétences à considérer pour la formation et l'éducation semble inéluctable, Delcambre et Pollet (2014) notent que « la notion de littéracie […] n'apparaît pas chez les formateurs [d'adultes migrants] ». Avant de clore ces considérations terminologiques, il convient donc d'analyser les évolutions récentes relatives aux savoirs et aux savoir-faire considérés pour la formation des adultes migrants en particulier.

3.2.3. *Quels savoirs et savoir-faire pour les adultes migrants en France ?*

Le secteur de la formation des adultes désigné par le syntagme « formation de base » à partir du milieu des années 1990 (Leclercq, 2007, p. 19) s'intègre au cadre général de la formation tout au long de la vie. Il a pour fonction de développer les savoirs et compétences dites de base et il inclut « […] les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. » (Leclercq, 2007, p. 11).

Si le syntagme « formation de base » englobe beaucoup de dispositifs de formation des adultes peu qualifiés, migrants ou non, plusieurs publications réfèrent à la « formation **linguistique** de

97. « Les littéracies, telles qu'elles sont définies et mesurées par divers organismes gouvernementaux, se réduit aux réponses à deux questions simples : "Pouvez-vous lire ? Pouvez-vous écrire ?". L'expression "littéracies quantitative" nous invite à penser des analogies avec les nombres : "Pouvez-vous compter ? Pouvez-vous calculer ?". Mais ces questions portent sur l'extrémité inférieure d'un continuum, occupé par ces compétences dont la valeur s'érode rapidement. La valeur de ces compétences augmente seulement à l'extrémité supérieure, où le raisonnement devient une meilleure description des littéracies » ; traduction libre de Cobb (1997).

base » ou à la « formation linguistique des migrants »[98]. Ce flottement entre différentes désignations peut être expliqué par l'importance du développement des savoirs et des compétences langagières pour l'accès aux savoirs d'une manière générale ou encore pour l'intégration sociale et professionnelle des migrants.

Il signale cependant davantage qu'une spécification des contenus de formation et on interrogera en ce sens le mouvement récent d'*autonomisation*[99] de la formation linguistique des migrants : ce mouvement procède par les réformes des politiques d'intégration engagées par les différents gouvernements des pays européens mais aussi, notamment en France, par l'incitation à la substitution de formateurs qualifiés en FLE aux formateurs généralement issus de parcours très variés qui y travaillent[100]. Ce phénomène pose les questions suivantes :

- dans quelle mesure ce renouvellement des formateurs est-il effectif et pertinent au regard du nécessaire élargissement des savoirs fondamentaux[101] ?
- Favorise-t-il l'interrogation du potentiel des TIC dans les pratiques de formation[102] ?

Ces questions seront plus particulièrement étudiées au sein du chapitre III, consacré à l'étude du processus de professionnalisation des formateurs intervenant pour la formation des migrants (peu lettrés). Les éclaircissements terminologiques réalisés dans cette section étaient nécessaires puisque les études et recherches portant sur les utilisations des TIC pour la formation des migrants peu lettrés sont à distinguer de celles qui concernent des natifs scolarisés, même s'il est possible de transférer certains résultats. On étudiera, dans la partie à venir, la littérature disponible au sujet des utilisations de TIC pour la formation d'adultes migrants peu lettrés.

3.3. TIC et « alphabétisation »[103] des adultes migrants, une revue de littérature

3.3.1. *Éléments de méthode et d'analyse du corpus*[104]

J'ai mené une activité de veille, continue depuis mon master (2009-2011), afin d'identifier les publications disponibles au sujet des utilisations de TIC à des fins de formation d'adultes

98. Par exemple : Beauné, 2011a ; Coulbaut-Lazzarini & Bergere, 2012 ; FAS, 1996 ; Leclercq & Vicher, 2002 ; Vicher, 2013.

99. Au sens où la formation linguistique des migrants se distingue des autres dispositifs de formation de base, par des politiques spécifiques, la publication d'un référentiel et l'établissement d'un label pour les actions de formation ciblant les migrants.

100. L'étude de Morisse (2003, pp. 16–24) éclaire particulièrement cette variété des parcours des formateurs employés pour la « formation linguistique et/ou de base » (formulation du titre de l'étude) ; voir aussi sur ce point la note de synthèse de Leclercq (2007, pp. 42–43).

101. Les formateurs qualifiés en FLE sont-ils formés pour développer des savoirs de base en termes de numératie par exemple ? On voit ici poindre une tension liée à la croyance selon laquelle « tout le monde, ou presque, peut enseigner les savoirs fondamentaux » (Leclercq, 2007, p. 42).

102. Les masters FLE comprennent de plus en plus fréquemment des UE relatives aux utilisations de TIC à des fins éducatives, contrairement à d'autres formations qui ne s'inscrivent pas dans une optique d'enseignement (journalisme, marketing, etc.).

103. L'usage en mention du syntagme renvoie à l'analyse des besoins de détermination d'une alphabétisation élargie menée précédemment.

104. Il est ici question de corpus parce qu'on a réalisé un état de question à partir de la constitution d'un ensemble de publications, visant tant que possible la considération la plus complète des problématiques reliant les utilisations de TIC et la formation d'adultes migrants peu lettrés.

migrants peu lettrés et ce, au moyen d'un agrégateur de flux RSS, d'inscription à des listes de diffusion, d'utilisation de réseaux sociaux, de plateformes de curation et d'alertes enregistrées via les fonctionnalités des moteurs de recherches généralistes et spécialisés (Google et Scholar). Bien entendu, les publications éditées sous forme livresque ou papier ont également été explorées.

Après un tri des documents recueillis, j'ai retenu 48 textes[105] qui peuvent être associés à différentes combinaisons des mots clés suivants : adulte*, migrant* (et ses variantes : immigrant*, immigré*), alphabétisation, « formation de base », TIC (ou technologie*, informatique), apprentissage*, enseignement, politique*. J'ai écarté les textes qui analysaient les pratiques éducatives en milieu scolaire (concernant des enfants ou des adolescents), ceux qui traitaient d'adultes qualifiés et lettrés[106] ou ceux intéressés par les migrations sur un plan plus général, ne concernant pas les aspects liés à la formation. J'ai cherché, tant que possible, à identifier les publications relatives à la situation française (n = 26) mais j'ai aussi considéré des publications concernant d'autres échelles territoriales, qu'il s'agisse des pays européens (n = 8) ou d'analyses menées à l'échelle internationale (n = 14).

Tous ces textes ont été publiés entre 1996 et 2014 ; seuls trois ont paru avant 2000 et la plus grande partie a été publiée à partir de 2004 (n = 40). Collin (2012, 2013) identifie les recherches sur les liens entre les TIC et « l'intégration des migrants »[107] comme un champ émergent[108], ce qui peut expliquer cette répartition des productions retenues ici. Malgré l'activité continue de veille, cette revue de littérature ne prétend pas à l'exhaustivité et ce, pour plusieurs raisons, parmi lesquelles, justement, le fait que ce champ de recherches émerge : il manque de coordination et de structuration. Leclercq (2007, p. 15) détaille aussi certaines spécificités des formations de base en termes de publications :

> La formation de base est un champ de pratiques professionnelles et sociales suscitant davantage de travaux d'ingénierie, de monographies, de comptes rendus d'expériences, de conception de supports de formation que de recherches à portée scientifique. À cet ensemble diversifié, il faut ajouter d'autres types d'investigations relevant d'avantage de l'essai. […] Les écrits à caractère scientifique occupent une place certes, mais dans un ensemble très disparate.

On a constaté que cette diversité persiste d'une certaine manière dans les textes retenus, bien que ceux à caractère scientifique soient assez bien représentés :

---

105. Voir volume des annexes (annexe 2, « sélection de publications : TIC et "alphabétisation" des adultes », pp. 6-9).

106. Il y aurait cependant un intérêt à croiser, avec la présente revue de littérature, les résultats issus des recherches menées en FLE sur l'utilisation de TIC, ainsi que ceux issus des recherches en didactique sur ces utilisations pour l'entrée en littéracies de publics plus jeunes. Il était difficile de produire cela dans le cadre de ma thèse, faute de temps : il s'agit donc là d'une piste de recherches à approfondir.

107. L'usage en mention du syntagme renvoie à la discussion terminologique menée dans la section intitulée Données historiques : vers les spécificités de la situation française : parler de l'intégration des migrants uniquement, c'est oublier les difficultés propres à l'intégration des sociétés contemporaines à elles-mêmes.

108. Hackett (2007) évoque le petit nombre de travaux scientifiques sur le sujet quand d'autres précisent que c'est les formations de base ou celles des migrants qui ne sont pas des objets de recherche fréquents (Adami, 2009a; Étienne, 2004; Leclercq, 2007).

Recherches à caractère scientifique	22	Recherche-action	6
Recherches institutionnelles[109]	10	Analyse de littérature problématisée[110]	11
Compte-rendu d'expérimentation	6	Analyses de pratiques ou de dispositifs de formation	21
Autres[111]	10	Autres[112]	10
Total	**48**	**Total**	**48**

Tableau 3 : caractéristiques des textes du corpus « TIC et alphabétisation des adultes »

Deux traits récurrents de ces publications que ne montre pas le tableau précédent correspondent :

- au modèle de la pédagogie de projet, présenté comme cadre de référence dans douze textes,
- au problème lié au fait que, même dans les textes de recherche, des dispositifs ou des ressources informatisées sont présentés et/ou analysés, souvent en petit nombre et sans forcément être reliés à un cadre d'analyse problématisé.

La lecture de ces différents textes procure donc un sentiment de profusion d'initiatives restant assez difficiles à appréhender dans une réflexion plus générale.

On éclairera encore une raison à l'incomplétude de cette revue de littérature, liée à la centration sur la formation des *migrants peu lettrés*. Cet objectif pose en effet des difficultés qui s'avèrent liées aux discussions terminologiques menées dans la section précédente : on est contraint de se référer aux « formations de base » dont on a dit qu'elles englobaient une grande variété de dispositifs de formation au sein desquels les migrants ne sont pas nécessairement distingués d'autres publics (notamment des natifs scolarisés en situation d'illettrisme).

Ainsi, seulement 8 des textes retenus portent explicitement et précisément sur les pratiques éducatives mobilisant des TIC à destination d'adultes migrants peu lettrés ; d'autres (n = 34) s'intéressent aux adultes peu qualifiés mais on n'a pas nécessairement de précision au sujet de la concordance entre les langues qu'ils parlent au quotidien et celles des pays concernés par les études[113] ; d'autres finalement (n = 6) s'intéressent aux questions et aux pratiques de formation associées à l'« e-inclusion » des migrants sans distinguer leur niveau de qualification. Pour la

109. Par exemple, les productions relevant d'équipes de chercheurs de la Commission Européenne ou celles pour l'évaluation des compétences des adultes. On les distingue des recherches à caractère scientifique dans le sens où leur contenu est davantage politisé.

110. Ont été classés ici des textes qui peuvent également comporter des enquêtes qualitatives et/ ou quantitatives en termes d'équipement et de pratiques mais ils se distinguent des textes classés dans la catégorie suivante, par une focalisation plus large et davantage problématisée.

111. Comptant des réflexions à caractère militant, des compte-rendus de journées d'études, des descriptions de dispositifs législatifs et de ressources informatisées pour la formation.

112. Comptant des recommandations pour les pratiques, des réflexions à caractère militant, des compte-rendus de journées d'études, des descriptions de dispositifs législatifs et de ressources informatisées pour la formation.

113. Bien qu'on puisse, avec des lectures assez fines, identifier des indices textuels, par exemple, lorsqu'il est dit que certaines personnes n'ont jamais été scolarisées ou lorsqu'il est fait mention de formations en FLE.

France en particulier, 8 textes portent explicitement sur la formation d'adultes migrants peu lettrés et 18 autres portent sur celle d'adultes en situation d'illettrisme.

À travers les 48 publications retenues, on a cependant identifié un certain nombre de tendances importantes qui permettent d'aménager un état de question à caractère exploratoire au sujet des utilisations de TIC pour la formation d'adultes migrants peu lettrés. Dans la suite, j'analyse les constats les plus récurrents des textes en fonction de quatre principaux axes, à savoir :

1. les cadres institutionnels créés pour l'utilisation de TIC dans les formations des adultes migrants peu lettrés,
2. les idées reçues relatives aux utilisations de TIC pour la formation de ces publics,
3. la diversité des usages repérés et les difficultés pour leur développement au sein des formations,
4. les problématiques relatives aux ressources disponibles.

3.3.2. *Cadres institutionnels existants*

Un premier axe d'analyse porte sur les cadres institutionnels créés pour déterminer et encourager les utilisations des TIC dans les formations de migrants peu lettrés : ce qui ressort, sur ce point et actuellement, c'est la faiblesse et les limites de ces cadres institutionnels, malgré quelques variations en fonction des espaces géopolitiques considérés.

Au Québec, par exemple, Hackett (2007) précise que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mandaté, dès 1997, le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) pour développer des activités liant « alphabétisation des adultes » et utilisations de TIC[114]. En Belgique, des financements européens sont consacrés depuis le début des années 2000 pour la lutte contre la fracture numérique en alphabétisation[115].

À l'échelle européenne, plusieurs études ont mis en avant le contraste entre un nombre important d'initiatives locales et le manque de politiques publiques aux différents niveaux territoriaux pour l'utilisation des TIC dans les formations d'adultes (migrants) peu lettrés[116], qu'elles concernent l'e-inclusion ou l'apprentissage des langues des pays d'accueil (Kluzer et al., 2008). Sur ce dernier point, l'étude de Kluzer, Ferrari et Centeno (2011) établit un lien entre la définition de politiques publiques de formation et l'utilisation effective de TIC à des fins de formation de migrants dans trois pays européens :

> À l'heure actuelle, les TIC ne sont utilisées dans une mesure significative pour l'apprentissage de la L2 par les adultes migrants qu'aux Pays-Bas, au Danemark et au

114. On remarquera aussi que, dans la francophonie canadienne, « le principal élément d'ancrage de la recherche [en éducation et formation des adultes] est l'alphabétisation, l'analphabétisme et la littératie » (Solar & Thériault, 2013).

115. Collectif d'auteurs. (2013). État des lieux de la réflexion sur le projet de lutte contre la fracture numérique en alphabétisation. (p. 11). Lire et Ecrire Bruxelles.

116. Si des politiques publiques soutiennent les initiatives locales pour la formation des migrants peu lettrés, elles n'incluent pas nécessairement de préconisations ou de prescriptions liées aux utilisations de TIC dans ces formations.

> Royaume-Uni. Cela semble être une conséquence des mesures décidées au sein des politiques nationales : par exemple, aux Pays-Bas au cours de la dernière décennie, des mesures ont appuyé l'organisation de tests informatisés en L2 (et l'élaboration de ressources d'apprentissage informatisées en L2) ; au Danemark, des formations en L2 sont basées sur des ressources informatisées, y compris en ligne ; et au Royaume-Uni, l'initiative *Skills for life* a élevé en priorité l'apprentissage de la langue et les compétences numériques pour la formation des adultes. Dans d'autres pays, l'utilisation des TIC dans l'apprentissage de la L2 pour les adultes migrants progresse, généralement d'après un modèle bottom-up. Actuellement, cependant, aucun des pays de l'UE n'a défini de politique officielle ou une stratégie de déploiement particulière pour l'utilisation des TIC dans l'apprentissage de la L2.[117]

Les auteurs rappellent cependant que les utilisations de TIC pour l'apprentissage des langues des pays d'accueil sont préconisées par les institutions européennes dans trois domaines distincts : les politiques d'immigration et d'intégration, celles relatives à la société de l'information (particulièrement au travers des mesures d'e-inclusion) et celles relatives à la formation tout au long de la vie.

Ces études comportent généralement des recommandations pour la définition de politiques publiques. En ce qui concerne l'e-inclusion, Codagnone et Kluzer (2011, p. 12) précisent qu'il convient de maintenir les dispositifs de formation de base « traditionnels » mais qu'il apparaît nécessaire de « renforcer les mesures relatives aux utilisations de TIC à des fins d'apprentissage, d'employabilité, pour le dialogue interculturel, ainsi que celles élaborées pour parer aux situations de désavantage social extrême »[118]. Ils insistent également sur l'utilisation de TIC pour tous les migrants, y compris ceux non-lecteurs et non-scripteurs[119] afin de « diffuser auprès des migrants des informations claires […] au sujet de leurs droits [;] des moyens d'interaction avec les administrations pour la protection sociale, le suivi de la scolarisation de leurs enfants, et l'accès aux services de soins »[120]. D'autres recommandations concernent le soutien aux recherches, la coordination et la prise en considération de ces questions par les politiques publiques, le soutien au développement de point d'accès à Internet, particulièrement dans les zones territoriales défavorisées et pour les organismes proposant des services plus conséquents aux populations éloignées des TIC.

Concernant les utilisations de TIC pour l'apprentissage des langues des pays d'accueil, Kluzer, Ferrari, & Centeno (2011, pp. 12-13) déterminent six axes prioritaires :

1. l'organisation de campagnes de sensibilisation et d'information au sujet des opportunités et des défis liés aux TIC ;
2. le renforcement de la formation et de l'accompagnement des enseignants ;

117. Traduction libre de Kluzer, Ferrari et Centeno (2011, p. 9)

118. Traduction libre.

119. Les auteurs mettent en avant, sur ce point, l'intérêt de la multicanalité des TIC : les informations peuvent être diffusées via des vidéo ou des documents audio (simplifié dans la langue du pays d'accueil ou traduit dans les langues des migrants).

120. Traduction libre.

3. la création de banques de ressources informatisées ouvertes dans les langues des pays d'accueil ;
4. la création de bases de données pour la diffusion de bonnes pratiques et de futures normes de qualité ;
5. l'élaboration d'une plate-forme européenne pour systématiser les échanges d'informations, d'expériences et de bonnes pratiques ;
6. le soutien à la recherche[121].

À l'international, deux auteurs mandatés par l'UNESCO avaient établi précédemment différentes préconisations à partir de la description des promesses des TIC pour l'alphabétisation des adultes, mais ils avaient également identifié une tension forte et persistante entre les besoins en termes d'alphabétisation des populations à l'échelle internationale et les investissements consentis (Wagner & Kozma, 2005, p. 22).

En France, il existe diverses mesures : on peut prendre l'exemple de la généralisation d'un module d'initiation à Internet pour les demandeurs d'emploi en 2000[122], identifiée par Dessis (2006, p. 4) comme la source de « la généralisation d'un module d'initiation à l'informatique, au multimédia et à Internet [dans] les Ateliers de Formation de Base [de la région Aquitaine] ». Cette auteure évoque des préconisations datant de la fin des années 1990 dans le cadre de la lutte contre les exclusions, soutenues à présent par les actions de l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme).

Cependant, à peu près à la même période, Dantzer et un collectif d'auteurs (2005, p. 11) montraient que « la création des groupes de travail sur les usages des TIC a été impulsée par le C.R.I.-région PACA, et [qu']il n'y a pas eu de demande explicite [des] partenaires institutionnels », voire qu'une expérimentation intéressante a été « boudée par les institutions » (p. 27).

Les politiques publiques françaises sont-elles en train d'évoluer vers une plus grande prise en compte du potentiel des TIC pour la formation des migrants, y compris celle des migrants peu lettrés ? Le Conseil National du Numérique (CNN), dans le cadre d'un rapport remis en 2013 à la ministre déléguée chargée des Petites et Moyennes Entreprises, de l'Innovation et de l'Économie numérique, précise que :

> Chaque personne en situation d'exclusion - précaire, migrant, sans-papiers, sans abri ou détenu ... - , doit pouvoir acquérir les bases indispensables de littératie numérique pour que le numérique ne devienne pas pour elle une double peine et facilite au contraire sa réinsertion sociale. (Thieulien et al., 2013, p. 39)

121. Traduction libre (voir pp. 12-13)

122. Ministère du Travail. Module d'initiation à l'Internet pour les demandeurs d'emploi, 34 Circulaire DGEFP n° 2000-34 (2000). Consulté de : http://travail-emploi.gouv.fr/publications/picts/bo/20022001/A0030028.htm

Ce rapport situe cet axe de réflexion au deuxième rang des priorités, juste après celle intitulée « Former massivement à la littératie numérique de l'enfance à l'âge avancé ». Bien qu'il ne s'agisse que de préconisations, on a vu dans la section 3.1. relative à la part et au traitement des TIC dans les référentiels de formation que les prescriptions concernant leurs utilisations connaissent une certaine croissance.

Les analyses menées ici tendent donc à confirmer les observations relatives à l'enrichissement des cadres institutionnels préconisant ou prescrivant des utilisations de TIC pour la formation des adultes (migrants) peu lettrés et ce, aux différents niveaux institutionnels : celui supra-gouvernemental, celui gouvernemental et celui des responsables institutionnels de dispositifs de formation. Cependant, cette tendance se marque lentement et de manière hétérogène dans les différents pays, la France n'étant pas la plus avancée sur ce point. On analyse, dans la suite, certaines idées reçues freinant le développement des utilisations de TIC pour la formation des adultes migrants peu lettrés et qui se manifestent sur les terrains comme dans les recherches.

3.3.3. *À propos d'idées reçues récurrentes*

On traitera ici d'idées reçues au sens où elles apparaissent dans les textes depuis une certaine période et qu'elles semblent subsister, voire constituer un passage « incontournable » dans la réflexion sur l'utilisation de TIC pour la formation d'adultes migrants peu lettrés. Sur ce point, je n'ai pas fait exception et c'est pour cela qu'il me paraît important de les traiter comme des « idées reçues », notamment au vu des résultats de cette revue de littérature : un grand nombre de textes fait état de leur invalidité. Deux idées reçues principales parcourent une majorité des textes du corpus :

- utiliser des TIC pour la formation d'adultes peu lettrés est « impossible » du fait des difficultés langagières et/ou du manque d'autonomie des apprenants ;
- il ne faudrait utiliser des TIC qu'à la condition d'un certain nombre d'acquisitions antérieures, à partir de pré-requis liés, entre autres, aux compétences langagières.

On les décrit dans la suite, l'une après l'autre, ainsi que l'ensemble des résultats allant à leur encontre.

3.3.3.1. « Impossible » ?

La première des idées reçues relatives aux utilisations de TIC pour la formation d'adultes migrants peu lettrés apparaît sous diverses formes, allant de « préoccupations concernant les compétences des néo lecteurs pour utiliser les technologies » (Cerisier & Solari, 2009, p. 159) à des justifications systématisées de la « pertinence des TIC pour l'intégration des migrants » (Collin, 2012, 2013). Dans mes propres réflexions s'identifient plusieurs interrogations :

> […] nous soulignons la question de l'accès et de l'utilisation des TIC par des personnes maîtrisant peu le code écrit en français, et n'ayant pas ou peu manipulé d'ordinateurs

> auparavant. Il convenait encore de tenir compte du fait que les adultes ne sont pas forcément prêts à utiliser les TIC pour l'apprentissage […]. (Beauné, 2011a, p. 220)
>
> L'expression « alphabétisation numérique » qui monte en puissance peut être justement questionnée de ce point de vue : « en quoi le substantif "numérique" implique une autre forme d'alphabétisation alors même que l'utilisation d'Internet requiert déjà de bonnes compétences langagières ? » (Boullé, 2009, p. 63-64). (Beauné, 2012a)

Ces questions réapparaissent en ce qui concerne des utilisations de TIC tirant parti des possibilités d'apprentissage à distance :

> Pour ce public hétérogène et en difficulté vis-à-vis des compétences communicationnelles de base, la FOAD [ndlr. Formation Ouverte et A Distance] peut-elle offrir des perspectives efficaces de formation ? Cette question est fondamentale. La FOAD requérant a priori des compétences en lecture-écriture et une autonomie pour apprendre, il semble paradoxal de proposer un tel environnement d'apprentissage à des personnes ayant une maîtrise insuffisante de la lecture et de l'écriture. (Ardourel, 2009)
>
> La question centrale est : « Est-il possible de former en autonomie et à distance des personnes en situation d'illettrisme ? Et si oui à quelles conditions pédagogiques, organisationnelles et financières ?[123]

Or, pour chacun des textes cités et d'autres encore, la démonstration est faite, par la suite, du potentiel des TIC pour les apprentissages, quel que soit le niveau de départ des apprenants :

> Notre contribution essentielle dans cette présente recherche est d'avoir démontré qu'il était **possible [je souligne]**, sans se ruiner, d'utiliser et d'adapter des outils technologiques de communication et de collaboration pour faire coopérer et apprendre ensemble plusieurs groupes de participants inscrits dans une démarche d'alphabétisation. Les différents projets réalisés ont stimulé la motivation des participants aux ateliers d'alphabétisation impliqués dans la recherche. Le dynamisme et l'implication active que nécessite l'apprentissage par projets, ont été mentionnés comme une façon de vivre une expérience valorisante et gratifiante. (Breton, 2005, pp. 131-132)
>
> Les conclusions montrent que des stagiaires en difficultés dans les savoirs de base peuvent se former partiellement en FOAD au sein d'un P@T à condition de créer les conditions favorables[;] l'utilisation d'une plate-forme de téléformation ne leur pose pas problème. (ANLCI, 2008, p. 16)

Plusieurs textes évoquent les « surprises » provoquées par les résultats obtenus en termes d'autonomie des personnes :

> Infirmant les craintes initiales, c'est dans le domaine de l'autonomie que les résultats des apprenants sont les plus probants. Tout s'est passé comme si les acteurs de la lutte contre l'illettrisme avaient « projeté leurs propres appréhensions sur les stagiaires » […]. Quand les expérimentations commencèrent, les différents publics firent preuve de bien plus d'autonomie, en dépassant rapidement leurs appréhensions.[124]

123. Collectif d'auteurs. (2001). Formations Ouvertes et A Distance et illettrisme, synthèse du rapport final d'étude. (p. 9). CARIF Nord-Pas de Calais C2RP.

124. Ibid., p. 25.

> […] c'est sur le champ de l'autonomie de l'apprenant que les résultats du projet sont les plus probants. (Ardourel, 2009)

Ces « surprises » ne sont pas sans rappeler les écrits de De Ferrari, mettant en garde contre des visions caricaturales des adultes migrants peu lettrés :

> Paradoxalement, et par un effet de glissement, le regard porté sur ces publics s'est trop attaché à la notion de « difficultés ». Si beaucoup de ces personnes peuvent être amenées à rencontrer des difficultés sociales et/ou personnelles, ces difficultés ne les caractérisent pas. Elles ne « sont » pas des personnes en difficulté, elles en rencontrent.[125]

Au plan des apports de l'utilisation des TIC, la thèse de Bros (2009, p. 144) identifiait, plus largement, l'exploration des ressources disponibles en ligne, comme un levier potentiel de « l'apprenance » :

> L'exploration de ressources, l'analyse de documents iconiques ou textuels numérisés, l'entraînement sur didacticiels, l'observation de phénomènes simulés, la recherche d'informations dans des bases de données, la création multimédia sont autant de nouvelles pratiques qui […] participent au développement de conduites autodirigées d'apprentissage.

On touche ici aux promesses des technologies décrites dans l'ouvrage de Wagner et Kozma (2005) : y sont passés en revue les bénéfices de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), des utilisations du traitement de texte, de l'apprentissage à distance, de la synthèse vocale ainsi que les promesses de l'intelligence artificielle (pp. 63-78), néanmoins mises en balance au regard du coût de tels dispositifs (pp. 78-84). Cependant, les recommandations formulées dans cet ouvrage se basent sur des études qui concernent à la fois les adultes et les enfants (p. 63). On rappellera également que c'est dans cet ouvrage que sont identifiées deux tensions fortes : la première résidant entre les besoins en termes d'alphabétisation des populations à l'échelle internationale et les investissements consentis (p. 22)[126] ; la seconde étant liée à la nécessité d'envisager une « alphabétisation élargie » (pp. 85-101) :

> À la définition de l'alphabétisation, nous allons ici ajouter ces nouvelles « compétences de l'information » et insister sur le rôle des TIC. Elles servent à communiquer et à créer de nouvelles connaissances, sous des formes variées, dans un contexte social au sein duquel l'information et le savoir sont mis au service de la résolution des problèmes, du partage des pratiques culturelles, de l'amélioration du bien-être social et du développement économique. (p. 86)

Cette conception de l'alphabétisation élargie rejoint les discussions relatives aux littéracies ; déterminer les contenus et une progression dans ces domaines reste une tâche à laquelle la recherche devrait pouvoir apporter des éléments de réflexion.

---

125. De Ferrari, M., Forzy, B., & Nguyên, M. (2004). Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière. (p. 6). CLP.

126. Ces limitations avaient déjà été relevées plus de vingt ans plus tôt par un auteur associé à la même institution (Lestage, 1981, p. 18).

Au plan des utilisations de TIC pour la formation des migrants (peu lettrés), l'étude des textes du corpus au sujet de la première idée reçue tend à montrer que, même si pour les néophytes la question de la *possibilité* d'utiliser des TIC avec des apprenants adultes (migrants) peu lettrés, en présence ou à distance, semble nécessaire, « l'impossibilité » de développer de telles pratiques peut être dépassée, tant qu'on construit avec précaution le scénario pédagogique[127].

Il convient toutefois de rappeler qu'un nombre important des textes retenus ici ne tient pas précisément compte des difficultés d'apprenants n'ayant pas la même langue première que ceux qui les forment : des recherches restent donc à mener afin de valider de manière sûre ces résultats récurrents pour des adultes peu lettrés. On poursuit avec l'étude d'une deuxième idée reçue susceptible de freiner les utilisations de TIC avec des adultes migrants peu lettrés.

3.3.3.2. Des pré-requis nécessaires

La deuxième idée reçue concernant les utilisations pédagogiques de TIC avec des adultes (migrants) peu lettrés peut être envisagée comme une reformulation de la première : l'impossibilité d'utiliser les TIC avec ces publics est liée au fait que ces pratiques nécessitent un certain nombre de pré-requis. Huot-Marchand (1999) montre notamment que le « manque d'équipement », argument avancé pour expliquer les choix réalisés dans la mobilisation de ces équipements dans les organismes, ne correspond pas à une explication suffisante :

> […] diverses enquêtes menées auprès d'organismes de formation montrent que, d'une façon générale, les équipements informatiques sont plus volontiers exploités avec des publics lecteurs qu'avec des publics en difficulté. […] nous ne sommes donc pas confrontés à un problème d'ordre pécuniaire, mais bien à un choix pédagogique, qu'il convient d'élucider.

Dans un autre contexte et sept ans plus tard, Dessis (2006, p. 6) identifie également cette tension :

> À peu près la moitié des Centres Sociaux utilisent l'informatique dans les savoirs de base. Ils sont équipés à plus de 72 % de matériel informatique, mais la pratique en est principalement réservée à des publics déjà affranchis des savoirs de base, notamment pour l'initiation à la bureautique et à Internet.

À nouveau dans un autre contexte et, cette fois, six ans plus tard, Valenduc (2012, p. 45) remarque aussi ce phénomène mais il en propose, simultanément, une discussion, visant à démontrer que les TIC peuvent permettre de développer les compétences langagières :

> Dans le déroulement de plusieurs projets de recherche réalisés à la Fondation Travail-Université, nous avons rencontré de nombreux animateurs d'espaces publics numériques (EPN) ou formateurs en informatique pour des publics défavorisés. Ils sont assez unanimes à considérer que la maîtrise de la lecture et la capacité d'écriture sont nécessaires pour acquérir de bonnes compétences numériques. Un niveau élémentaire d'alphabétisation est un préalable, un bon niveau est un atout, mais pas

127. L'élaboration de scénarios pédagogiques ambitieux est cependant contrainte par les conditions de travail des formateurs, considération qu'on approfondit notamment dans le chapitre III et dans la deuxième partie de la thèse.

> nécessairement un prérequis. En effet, il est possible de développer simultanément des compétences d'écriture ou de langage et des compétences numériques. Les outils numériques, notamment les outils multimédias, sont alors mis au service d'un apprentissage plus intégré, où la capacité de s'exprimer et de communiquer devient centrale.

La posture des formateurs, en contact avec les apprenants sur le terrain, telle qu'elle est décrite dans cet extrait peut faire penser que les prescriptions en hausse les mettent mal à l'aise : la manifestation de la seconde idée reçue tend à montrer qu'ils ne savent peut-être pas comment s'y prendre.

Sur ce point, l'article d'Huot-Marchand (1999) propose une description fine du guidage qui peut être mis en place pour des adultes migrants peu lettrés face aux TIC. Si cette auteure préconise une série de pré-requis, d'autres textes du corpus mettent en avant une quantité importante d'apports variés liés aux utilisations de TIC pour des apprenants adultes faibles lecture-scripteurs et ce, sans qu'ils soient nécessairement reliés à des pré-requis. On les décrit, dans la suite, de manière à dégager des alternatives à cette idée reçue.

3.3.3.3. Apports des TIC à la formation d'adultes migrants peu lettrés

S'il peut sembler assez vain de relever des apports intrinsèques à des artefacts en dehors de tout contexte d'utilisation, on a remarqué que les TIC sont souvent présentées sous cet angle dans les publications retenues. Dans trois de ces textes[128], elles sont conçues comme un ensemble de moyens favorisant l'individualisation en présence ou à distance, parfois associés à une certaine souplesse pour la gestion de l'hétérogénéité des apprenants (ANLCI, 2008, p. 39). L'intérêt de la multicanalité ou de la multimodalité notamment en termes d'accès au sens et de mémorisation est identifié dans trois textes[129] ; il en est de même pour les aides techniques liées à l'interactivité[130] et la possibilité de répéter une même activité pour mieux mémoriser ou systématiser les acquis (Dessis, 2006, p. 7).

Un apport intéressant pour les adultes peu lettrés, signalé dans trois publications[131], est celui de la neutralité de l'instrument logiciel : les apprenants peuvent redouter d'exposer leurs erreurs à des pairs ou au regard du formateur, l'utilisation de TIC favoriserait alors la dédramatisation de l'erreur. En ce sens, trois textes du corpus montrent, cette fois, en lien avec des expérimentations précises, que le rapport au savoir et à l'écrit, du fait de l'utilisation de TIC, se trouve (ré)aménagé en dehors de la sphère symbolique associée au papier et à l'écriture manuscrite, laborieuse pour ces apprenants[132].

---

128. cf. Ardourel, 2009 ; Dessis, 2006 ; Van der Sanden-Piva, 2013.

129. cf. Ardourel, 2009 ; Beauné, 2011a ; Kponton, 2006. Il est toutefois admis que la multimodalité nécessite un effort cognitif plus important (Pudelko, Legros, & Georget, 2002, p. 42). En ce qui concerne plus particulièrement les images animées, les recherches montrent notamment qu'elles peuvent être davantage divertissantes que structurantes pour les apprentissages (ibid., p. 48).

130. cf. Ardourel, 2009 ; Bros, 2009 ; Dessis, 2006.

131. cf. Bros, 2009 ; Dessis, 2006 ; Lenoir, 2002.

132. cf. Ardourel, 2009 ; Bros, 2009 ; Lenoir, 2002.

Quatre publications mettent aussi en avant, à l'instar du référentiel pour le niveau A1.1 (Beacco et al., 2005, p. 164), la facilitation du geste graphique, la valorisation des productions qui s'ensuit et qui favorise leur diffusion au-delà du groupe d'apprenants[133]. Des acquisitions instrumentales, permettant de parer à ce qui est nommé « illectronisme », et celles de compétences transversales (stratégies d'écriture, repères dans le temps, compétences organisationnelles, mémorisation de procédures, etc.) sont également observées dans cinq textes[134]. Dans des scénarios pédagogiques différents, l'utilisation de courriels, de blogs ou de forums ont appuyé des acquisitions précises (compétences situationnelles et pragmatiques, spatialisation des messages, prise en compte des idéogrammes, etc.) et révélé un fort potentiel communicationnel[135].

Pour Cerisier et Solari (2009, p. 159), l'utilisation de blogs favorise la socialisation des connaissances et les interactions dans le groupe d'apprenants. D'autres textes mettent en avant le fait que l'utilisation de TIC augmente le sentiment d'appartenance (Hackett, 2007, p. 12), peut aider à rompre l'isolement des personnes (ANLCI, 2008, p. 32) ou encore facilite l'insertion dans un sens large (Boudelia, 2011 ; Van der Sanden-Piva, 2013).

Quatre textes mettent aussi en avant les aspects motivationnels observés, souvent à des degrés importants[136], ce qui dévoile un certain écart entre les réactions des adultes migrants aux utilisations de TIC et les discours relatifs à l'éloignement de ces publics par rapport à ces technologies, selon lesquels les apprenants n'en seraient ni « friands » ni « demandeurs ». Hackett (2007, p. 9) remarque l'important succès des propositions de formation autour des TIC : elle évoque même, en se référant aussi à d'autres recherches, le potentiel de ce type d'atelier pour *faire venir* en formation « des personnes qui ne se perçoivent pas comme ayant besoin d'alphabétisation » (p. 11). Une association écossaise a également exploité cet aspect en développant un forum ouvert, animé par des apprenants, afin de sensibiliser les internautes à leurs activités : par là, ceux qui n'osent pas faire un pas physique vers le centre de formation peuvent se familiariser avec ses propositions et ses activités en ligne (Beauné, 2012a).

On constate donc un certain nombre de consensus autour de différents apports des TIC pour la formation d'adultes (migrants) peu lettrés, consensus allant à l'encontre des deux idées reçues identifiées plus haut. Toutefois, il importe de souligner qu'en fonction de chaque dispositif, du scénario pédagogique et des conditions de réalisation, tel ou tel apport sera activé et probablement d'autres, qui n'ont pas encore été identifiés. Quenneville (2001, p. 96) rappelle, sur ce point, la complexité des apports de la mobilisation de TIC au sein des scénarios pédagogiques :

> L'utilisation des NTIC a modifié le fonctionnement quotidien du groupe. Elle a eu un grand nombre de conséquences complexes, à long terme, sur la façon dont les individus

133. cf. Ardourel, 2009 ; Bros, 2009 ; Dessis, 2006 ; Huot-Marchand, 1999.

134. cf. Ardourel, 2009 ; Beauné, 2011a ; Bros, 2009 ; Collectif d'auteurs, 2001 ; Dessis, 2006.

135. cf. Beauné, 2011a ; Cerisier & Solari, 2009 ; Crête, 2008.

136. cf. Bros, 2009 ; Collectif d'auteurs, 2001 ; Hackett, 2007 ; Lenoir, 2002.

> travaillent et pensent, ainsi que sur la façon dont les groupes communiquent et collaborent[137].

Au-delà de ces formes de consensus, on a remarqué que les textes faisaient moins état des difficultés rencontrées que des apports ou du potentiel prometteur des TIC pour la formation d'adultes peu lettrés. Ces difficultés seront décrites dans la section suivante qui vise, plus largement, à mettre en lumière la diversité des usages des TIC en formation qui ressort des publications retenues.

3.3.4. *Diversité des usages en formation*

3.3.4.1. Développements des pratiques avec les TIC

L'analyse des textes a montré que dans certains pays ou contextes, l'utilisation de TIC tend à s'accroître quand, par ailleurs, ces pratiques restent modestes et assez peu répandues. Par exemple, pour le Québec, Hackett (2007, p. 8) montre que « de façon générale, l'intégration des TIC a progressé de manière significative dans les pratiques d'alphabétisation depuis 1998 », qu'il s'agisse de la préparation des cours, de l'intégration d'ateliers informatiques à l'offre de formation des centres d'alphabétisation populaire ou de l'utilisation de TIC au sein d'autres ateliers : « les trois quarts des organismes intègrent l'informatique et Internet dans leurs ateliers d'alphabétisation sous une forme ou une autre ».

À l'échelle européenne, j'ai identifié un certain nombre d'initiatives locales mobilisant des TIC comme des outils au service de projets plus larges (Beauné, 2012a). En France, plus précisément en région Aquitaine, Dessis (2006, p. 5) montre également une croissance des utilisations de TIC pour la formation de base d'adultes peu lettrés : « sur les 151 structures, 70 d'entre elles (soit 46 %) ont intégré l'outil informatique en formation de base. Ce chiffre devra être revu à la hausse d'ici la fin de l'année car plusieurs structures déclarent être en cours d'acquisition de matériels informatisés ». Malgré ces observations, elle relie la faiblesse des usages de TIC en formation de base à l'enracinement des idées reçues dont il a été question plus haut :

> On peut constater que si l'introduction des [TIC] tend à se généraliser en formation, son utilisation en Formation de Base est de loin beaucoup plus modeste. […] La spécificité du public de niveau VI, et V bis ne permet pas un investissement spontané de l'outil que ce soit du côté formateur ou du côté formé. (p. 13)

Pour l'ensemble du territoire, l'ANLCI (2008, p. 3) évoque une démultiplication des initiatives et des moyens mis en œuvre, comportant certaines limitations quant au renouvellement des pratiques ou à l'appropriation par les praticiens de ces dispositifs.

Ce constat avait déjà été formulé dans la thèse d'Arnodo (2000, p. 317) : « une analyse des usages en formation présentielle a confirmé la variété limitée des situations d'apprentissage dans les centres de formation, montré les potentialités inexploitées des applications pédagogiques d'Internet ». Ces limitations sont relevées également en ce qui concerne les dispositifs de

137. Traduction libre.

formation à distance (Ardourel, 2009) et la formation professionnelle continue, en France comme au Québec (CEFRIO & CRé, 2010 ; Lalung & Beauné, 2013). En contraste, Hackett (2007, p. 4) et Beauné (2011b) décrivent comment l'utilisation de TIC favorise des renouvellements des pratiques de formation.

On voit donc, par là, qu'on dispose d'exemples pour inspirer le développement de telles pratiques ainsi que de pistes de recherches à approfondir. Au-delà des développements de politiques publiques, de référentiels ou d'analyses comparatives, on peut s'intéresser aux types de pratiques repérés au sein des textes et ce, afin de dégager plus précisément les besoins d'accompagnements des formateurs.

3.3.4.2. Typologies des usages

Plusieurs classements de dispositifs et d'approches pédagogiques ont été élaborés. Collin (2012, pp. 82-83) analyse, par exemple, dix-neuf dispositifs proposés à l'échelle internationale : il les distingue les uns des autres, au sein d'un continuum partant de visées d'information des apprenants, puis d'organisation d'ensemble de sites pour l'apprentissage (portails de ressources), vers la définition et la mise à disposition de ressources d'apprentissages ciblées, parfois via des plateformes d'apprentissages ou des dispositifs articulant l'utilisation de ces plateformes à des formations en présentiel : « dans ce cas, les cours de langue disponibles sur la plateforme d'apprentissage sont considérés comme un élément d'un ensemble plus large ». Pour cet auteur, il importe de prêter attention aux potentiels besoins de formation de *tuteurs*, nouveau rôle pour les formateurs qui émerge du déploiement de dispositifs basés sur des TIC pour la formation des migrants.

Au plan des usages effectifs en formation, l'ANLCI (2008, pp. 29-32) propose une typologie qu'on peut représenter sous la forme du tableau suivant :

Usages apprenants	TIC objet	Apprendre à utiliser les TIC en elles-mêmes
	TIC outil	Apprendre d'autres savoirs (langagiers, numéracie, etc.) Communiquer avec des TIC
Usages formateurs	Pour les formations	Préparation des cours Gestion de l'hétérogénéité, suivi des apprenants et évaluations
	Pour la professionnalisation	Formation professionnelle continue Communauté de pratiques

Tableau 4 : typologie des usages des TIC à des fins de formation

Cette typologie a le mérite de clarifier des buts importants pour l'utilisation des TIC par les formateurs, elle peut correspondre à un instrument pertinent pour éclairer la « nébuleuse » des pratiques généralement associées aux utilisations de TIC.

Arnodo, Dantzer et Weber (2004, pp. 42-43) ont, quant à eux, réalisé des observations dans neuf structures de la région PACA et ont pu, après analyse, distinguer sept approches différentes qu'on peut articuler dans un continuum allant de modèles transmissifs à des modèles actifs :

Modèles transmissifs	1. approche transmissive où « l'outil informatique […] arrive en appui (dans un second temps) » ; 2. approche inspirée des APP (Ateliers Pédagogiques Personnalisés) basée sur la notion d'individualisation ; 3. pratiques d'EAO à partir de cédéroms utilisés en autonomie au domicile des apprenants ;
Modèles actifs	4. « insertion de temps spécifiques où l'ordinateur permet de simuler des situations réelles de travail » ; 5. approche de type « main à la pâte » articulant une « méthode active de découverte et de manipulation » à des séances d'enseignement dites « frontales » ; 6. « pédagogie de la mise en situation de responsabilité vis-à-vis de tâches professionnelles utilisant l'informatique » pour laquelle l'apprenant peut être mis en position de tuteur ; 7. approche par pédagogie de projet pour laquelle « les apprentissages, à l'aide de l'outil informatique, débutent et s'organisent à partir des idées et projets de l'apprenant ».

Tableau 5 : continuum d'approches des TIC en formation d'adultes peu lettrés

Les observations de Dessis (2006, pp. 9-10) permettent, quant à elles, de distinguer les usages en présentiel de ceux à distance, beaucoup moins fréquents que les premiers, menés avec des groupes restreints ou en faisant travailler les apprenants en binôme. Elle distingue aussi les utilisations en fonction de la localisation des ordinateurs :

> Lorsque l'ordinateur est présent dans la salle de cours, il est en général mobilisé comme appui « immédiat » à la leçon, il vient renforcer l'intention pédagogique du formateur. Celui-ci articule des moments d'apprentissage supports « papier » et des moments d'activités sur l'ordinateur.
>
> Lorsque le formateur a recours à une salle informatique externe à la salle de cours ou externe à la structure, il est tributaire d'un planning, de disponibilité, qui le font agir en « différé » par rapport à la leçon en cours. Dans ce cas, l'informatique lui sert pour la mise en œuvre d'activités plus ponctuelles, de type exerciseur, ou d'activités de recherche sur Internet par exemple.

Ces dernières citations éclairent les conditions de travail contraintes dans lesquelles œuvrent les formateurs, ce qui renvoie au système dans lequel leurs activités prennent place : on reviendra sur ces remarques, notamment dans la deuxième partie de la thèse.

On peut finalement faire référence à un type d'usage peu fréquent et néanmoins existant, à savoir celui présenté et argumenté par Leroux (1996, p. 238) qui vise une « alphabétisation à la technologie en direction de la productique », à partir d'une approche reposant sur la robotique pédagogique[138]. Ce type de pratiques relève d'approches spécialisées et coûteuses, ce qui explique vraisemblablement leur rareté. On remarquera aussi qu'il interroge particulièrement les compétences nécessaires pour les formateurs.

138. « Le système ROBOTEACH a été utilisé en situation réelle de formation pendant plus de 400 heures par des publics différents (CAP en Électricité Équipement Industriel, ouvriers en reconversion). […] Nous avons constaté sur le terrain que le système a été accueilli avec beaucoup d'enthousiasme tant par les stagiaires que par les formateurs. Ces expériences ont montré la fiabilité de l'application et son intérêt dans des contextes de formation distincts. Les livres électroniques de cours ont été considérés comme facile d'emploi et bien structurés. L'étude des traces des séances n'a pas révélé de problème au niveau de l'utilisation de ces livres. La dialectique théorie/pratique a été perçue comme un élément moteur de l'apprentissage » (Leroux, 1996, p. 243).

Dans la section suivante, on décrira justement ce que les textes du corpus rapportent à propos des difficultés que peuvent rencontrer les formateurs face aux prescriptions visant le développement des pratiques pédagogiques mobilisant des TIC.

3.3.4.3. À propos de quelques difficultés

Un premier type de difficultés rencontré par les formateurs dans l'utilisation de TIC à des fins de formation relève de la complexification de la situation didactique qu'induisent ces expérimentations : ainsi, deux publications soulèvent leur dimension chronophage (Breton, 2005 ; De Coster, 2002), quand une autre présente un questionnement relatif à la pérennité des acquis (Beauné, 2011a). Je remarquais également, au cours de mon master, qu'il y a toujours quelques apprenants qui expriment des difficultés ou des réticences vis-à-vis des utilisations de TIC (Beauné, 2011b), ce qui rejoint les problématiques relatives à la gestion de l'hétérogénéité des apprenants par rapport aux TIC (Collectif d'auteurs, 2013 ; Kluzer, Ferrari, & Centeno, 2011).

Le second type de difficultés relève de la relation que les formateurs peuvent avoir vis-à-vis des TIC. Huot-Marchand (1999) perçoit, dans les « réticences » des formateurs à utiliser les TIC, la crainte de se voir « remplacé » par une machine ; elle décrit alors l'intérêt d'une régulation de la relation formateur-apprenant par la médiation de TIC[139]. Au-delà de ce sentiment d'insécurité individuel, cinq autres publications relient les différentes sources d'inquiétude des formateurs, mettant en évidence les pressions qui s'exercent sur leurs activités : à leurs propres besoins en matière d'équipement, d'utilisation et de connaissance des TIC[140] viennent s'ajouter les demandes des apprenants, celles des institutions ainsi que l'évolution constante des TIC. Un frein important est identifié dans quatre autres publications à travers les carences des formations initiales et des formations continues[141].

Ce frein rejoint les problématiques relatives aux statuts et à la reconnaissance des compétences des formateurs (Renoult, 2013, pp. 85-86) . Hackett (2007) précise aussi que, quand bien même les formateurs reçoivent des formations spécifiques, ils peuvent avoir des difficultés à réutiliser ces connaissances. Un levier à cette difficulté a cependant été identifié : « les équipes qui relèvent le mieux le défi des nouveaux apprentissages sont celles qui ont formalisé les échanges de

139. « En réalité, le formateur est loin d'être dépossédé de ses fonctions. Car c'est justement, comme nous l'avons analysé précédemment, de la façon dont il jouera son rôle de médiateur en amont et en aval de la séance informatique que dépendra la réussite de cette interactivité formative suscitée par le multimédia. Ainsi le rôle du formateur, loin d'être réduit ou anéanti, trouve-t-il en l'ordinateur le relais nécessaire à l'épanouissement autonome de tout le travail de fonds effectué en étroite collaboration avec l'apprenant, avant et après l'interactivité multimédia ». On ajoutera toutefois que l'activité du formateur ne se réduit pas aux moments qui précèdent et suivent l'utilisation de TIC : il importe bien sûr qu'il intervienne pendant le déroulement des activités, pour guider et accompagner les apprenants dans l'utilisation de ces instruments.

140. cf. ANLCI, 2008 ; Dessis, 2006 ; Hackett, 2007 ; Lenoir, 2002 ; Vanderspelden, 2014.

141. cf. Ardourel, 2009 ; Collectif d'auteurs, 2013 ; Collin, 2012 ; Dagenais, Poirier, & Quidot, 2012 ; Hackett, 2007 ; Kluzer et al., 2011.

connaissances et de pratiques entre formatrices et formateurs » (pp. 11-12). Les besoins de mutualisation sont toutefois signalés dans trois autres textes du corpus[142].

Un troisième type de difficultés rencontrées par les formateurs relève des problématiques propres au secteur de la formation de base : les équipes de l'ANLCI (2008, p. 29) analysent en effet les spécificités des formations de base comme des amplificateurs des difficultés connues de l'utilisation de TIC[143]. D'autres évoquent plus directement le manque de moyens, difficultés qui transparaissent dans la fréquence de citation des problèmes d'équipement, de maintenance et de soutien technique au sein des organismes : onze textes du corpus les mentionnent et/ou les analysent[144]. On a constaté aussi que les difficultés d'équipement peuvent avoir des conséquences secondaires comme d'engendrer de la discrimination dans l'attribution des marchés (Beauné, 2012a). Les difficultés techniques (bogues, perte des productions, difficultés de connexion, etc.) sont bien entendu fréquemment mentionnées : par exemple, chez De Coster (2002, p. 32) ou Breton (2005, pp. 140–141).

En Belgique toutefois, une organisation s'est spécialisée dans le soutien et l'accompagnement des formateurs souhaitant construire des scénarios pédagogiques avec les TIC[145]. C'est plutôt une exception puisqu'un dernier type de difficulté s'avère lié à la fragmentation des initiatives et aux besoins de coordination de toutes ces activités (Kluzer et al., 2008, p. 9). Les leviers identifiés face aux freins pour l'utilisation de TIC rappellent, à chaque fois, les besoins vifs en termes de coordination aux différents échelons territoriaux ainsi que ceux en termes d'investissement pour la professionnalisation des formateurs. On termine cette revue de littérature en analysant les problématiques relatives aux ressources numériques disponibles pour ces formations.

3.3.5. *Problématiques relatives aux ressources informatisées*

3.3.5.1. Caractéristiques des équipements

Si la difficulté liée au manque de moyen et d'équipement informatique a déjà été évoquée, on ne l'a pas décrite de manière détaillée. On s'intéressera donc, dans un premier temps, aux taux moyens d'équipement des organismes ainsi qu'aux caractéristiques principales de ces équipements, à partir des données disponibles dans deux des textes du corpus :

142. cf. Ardourel, 2009 ; Valenduc, 2012 ; Vanderspelden, 2014.

143. « Elle pose aussi des problèmes récurrents liés à la résistance des acteurs, la non-maîtrise des technologies dans les organisations, l'accessibilité, la distance, la rigidité des organisations de travail, la faible culture de projet. Ces effets ont été longuement étudiés, notamment dans le cadre du référentiel de bonnes pratiques de la formation ouverte et à distance […]. Les formations aux savoirs de base n'échappent pas à la règle, mais les caractéristiques du public amplifient ou augmentent ces effets, tant du point de vue du face à face pédagogique, que de l'organisation de la formation ou de la professionnalisation des acteurs » (ANLCI, 2008, p. 29).

144. cf. ANLCI, 2008 ; Ardourel, 2009 ; Breton, 2005 ; Collectif d'auteurs, 2001 ; CEFRIO & CRé, 2010 ; Collectif d'auteurs, 2013 ; Dagenais et al., 2012 ; Dantzer & Collectif d'auteurs, 2005 ; Dessis, 2006 ; FFFOD, 2013 ; Lenoir, 2002.. On approfondit également l'étude de cet aspect dans la section intitulée Problématiques relatives aux ressources informatisées .

145. Collectif d'auteurs. (2013). État des lieux de la réflexion sur le projet de lutte contre la fracture numérique en alphabétisation. (p. 19). Lire et Ecrire Bruxelles.

1. Dessis, F. (2006). Informatique et savoirs de base. Etat des lieux, région Aquitaine. CLAP/CRI région Aquitaine.
2. Hackett, S. (2007). L'intégration des TIC en alphabétisation communautaire au Québec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, *1 (*2), 24.

Malgré la continuité de mes recherches, il apparaît que très peu de textes permettent de faire le point à propos de ces deux aspects[146] : si je me suis intéressée à des données concernant le Québec, c'est parce qu'elles sont assez précises et, qu'à partir de ma connaissance des terrains, la comparaison de ces données avec celles recueillies pour la France donne des indications intéressantes qui me paraissent fiables.

Pour le Québec, Hackett (2007, p. 6) montre que « tous les organismes possèdent en moyenne 10 ordinateurs, majoritairement branchés sur Internet ». Cependant, ce nombre moyen dissimule des variations puisque 20 % des organismes disposent de moins de 5 ordinateurs. Par rapport à l'accès à une connexion, si « le taux de branchement est passé de 2,6 % en 1996 à 71 % en 2004 » (ibid.), seulement la moitié des organismes connectés accède à une connexion haut débit. En termes de performance des équipements, l'auteure relève que « soixante-trois pourcents des organismes estiment […] que leurs équipements sont trop désuets ou lents » (ibid.). Ces machines, généralement acquises par des dons de matériels anciens (il est question d'« ordinausores », pp. 6-7), sont souvent hétéroclites, ce qui complique la maintenance et diversifie les problématiques de fonctionnement. Il apparaît donc, assez clairement, que les organismes manquent de moyen pour mettre en place des infrastructures informatiques fonctionnelles.

Pour la France et, particulièrement, la région Aquitaine, Dessis (2006, pp. 5–6) relevait qu'un peu moins de la moitié des organismes (46 %), parmi tous ceux répertoriés dans la région, « ont intégré l'outil informatique en formation de base » : c'est inférieur à la situation québécoise où « les trois quarts des organismes intègrent l'informatique et Internet dans leurs ateliers d'alphabétisation sous une forme ou une autre » (Hackett, 2007, p. 8). Dessis détaille le nombre moyen d'ordinateurs pour les organismes utilisateurs de TIC : il apparaît ici encore que ces nombres sont inférieurs à ceux des organismes québécois puisqu'en moyenne, un peu plus de la moitié des organismes possède de « 1 à 4 postes dans la salle de cours », la même proportion est notée pour les organismes qui possèdent « 1 salle informatique (de 8 à 12 postes) à part » quand un peu moins d'un dixième d'entre eux « se servent de pôles informatiques extérieurs (2 organismes de formation et 4 associations) » (p. 9). L'auteure relève également le faible taux d'équipement des associations :

146. Un texte daté de 1974 mentionne que la majorité des adultes migrants sont formés en cours du soir dans des associations dépourvues d'équipement audio-visuel : « l'absence de moyens financiers, le manque de locaux de ces organismes limitent l'utilisation de méthodes audio-visuelles. Dans le contexte actuel, la technologie éducative renforce le clivage entre les organismes dans le champ particulier de la formation des travailleurs étrangers, en fonction des investissements pédagogiques qu'ils peuvent consentir » (Poilroux & Colombier, 1974, p. 323).

> Seulement 26 % des associations ont investi l'outil informatique en formation de base. […] sur 75 associations, on en compte seulement 30 qui sont pourvues d'ordinateurs et 20 qui l'utilisent en formation de base. […] celles qui sont équipées, le sont parfois de matériel « récupéré » auprès de quelques administrations lorsque celles-ci renouvellent leur parc informatique (Ex : CAF…).

Si ces données sont partielles et mériteraient d'être actualisées, on pense qu'elles sont assez concordantes avec la réalité des terrains. Au-delà des écarts entre la situation québécoise et celle française, il est clair que les problématiques d'équipement restent vives pour les différents types d'organismes assurant des formations de base pour des adultes (migrants) peu lettrés.

On peut s'intéresser, à présent, aux caractéristiques des ressources utilisées pour ces formations, à partir de dix-neuf textes qui les abordent. Ils présentent des informations qu'on peut organiser en fonction de deux axes principaux : des analyses de matériels spécifiques (de logiciels ou de types de logiciels) et des critiques de l'offre ou du matériel existant sur des plans assez généraux.

3.3.5.2. Analyses des ressources disponibles

En ce qui concerne l'analyse de matériels spécifiques, on a relevé que six textes présentent un petit nombre de logiciels, atteignant un maximum de dix[147]. Ces documents sont, par deux fois seulement, destinés aux formateurs (Dessis, 2006, 2010). Cette auteure propose, en outre, une description des types de logiciels fréquemment utilisés en formation de base qui distingue des progiciels comme les suites bureautique, des logiciels grands publics (code de la route, encyclopédies, etc.), des didacticiels disciplinaires, des exerciseurs fermés ou ouverts et des sites pédagogiques (Dessis, 2006, p. 8). Par la suite, elle relie cette typologie des logiciels aux choix récurrents des formateurs :

> Si un produit nécessitait plus de 20 minutes de préparation, que ce soit la saisie d'un texte, le paramétrage des exercices (niveaux de difficultés, choix des activités, temps d'exécution etc...), le formateur choisissait un produit fermé "clef en main". (ibid.)

On remarquera que l'observation faite par Dessis contraste avec l'espoir identifié dans le texte de Hackett (2007, p. 4) :

> Les technologies apportent de puissants outils aux organismes sur le terrain. L'informatique offre des possibilités sans précédent aux formatrices et formateurs pour la création des contenus : au lieu d'employer du matériel produit de manière centralisée, les organismes alphabétiseurs peuvent, grâce à l'informatique, développer du matériel adapté à leur contexte, voire à leur projet spécifique d'apprentissage […].

Ce qui légitime cet espoir s'avère lié au fait que la production de ressources numériques pour l'alphabétisation des adultes au Québec est régulée par les institutions :

> La pratique de la production locale, au service d'une pédagogie axée sur les apprenants, est bien ancrée chez ces organismes québécois, grâce surtout au programme *Initiatives fédérales provinciales conjointes en matière d'alphabétisation* qui a permis aux organismes

147. cf. Beauné, 2012b ; Dessis, 2006, 2010 ; Kponton, 2006 ; Leroux, 1996 ; Van der Sanden-Piva, 2013.

> québécois de réaliser, entre 1989 et 2007, plus de 700 documents didactiques. (ibid., p. 13)

Malgré cette coordination fructueuse pour la production de ressources pédagogiques, une problématique importante, également attestée chez l'auteure précédemment citée, correspond à l'évolution propre aux technologies. Par exemple, Collin (2012) mentionne un répertoire de bonnes pratiques et un moteur de recherches spécialisé désormais introuvables en ligne. Valenduc (2012, p. 47) s'y intéresse en émettant l'hypothèse que l'évolution propre aux technologies mènera à des interfaces pour lesquelles « la barrière de la lecture et de l'écriture [paraîtra] moins importante », qu'il nuance cependant : « encore faut-il faire la part des choses entre les compétences instrumentales, pour lesquelles le seuil semble s'abaisser, et les compétences informationnelles, pour lesquelles le seuil semble s'élever ».

Si l'analyse précédente permet de constater qu'il existe un certain nombre de ressources numériques pour la formation d'adultes migrants peu lettrés, les critiques de l'offre ou des logiciels existants met en relief trois problématiques enchâssées : celle du manque de visibilité de l'offre induit des attentes en termes de conception et peut être à la source d'une impression d'absence de ressources adaptées.

Quatre textes mentionnent un problème de visibilité de l'offre éditoriale de ressources numériques pour la formation des adultes peu lettrés[148], auquel s'adjoint celui du manque de structuration du marché en lui-même (Lacôte, 1998, p. 1). Ces deux constats peuvent être associés à la méconnaissance déclarée par les formateurs des ressources existantes (ANLCI, 2008 ; Dessis, 2006). Ils sont parfois accompagnés de préconisations relatives à l'organisation et à la mise à disposition de répertoires de ressources (Lacôte, 1998, p. 5), rappelant les recommandations des enquêtes menées par les équipes de la Commission Européenne (cf. section 3.3.2).

Plus qu'un problème de visibilité de l'offre, d'autres textes pointent l'inadéquation de l'offre éditoriale pour les adultes peu lettrés en la comparant, par exemple, à celle conçue pour le « grand public » et ce, tant en termes de nombre de logiciels existants que des contenus ou des formes qu'ils prennent (ANLCI, 2008, p. 33)[149]. De Coster (2002, p. 35) relève les difficultés de lecture des interfaces par les apprenants, ou encore la dimension infantilisante de certains logiciels, également remarquée par Dessis (2006, p. 8). Un collectif d'auteurs bruxellois (2013, p. 16) évoque des « logiciels dépassés » et un autre, français, (2001, p. 17) signale l'inadaptation des ressources existantes pour les dispositifs de formation à distance.

En termes de conception de ressources, cinq textes en appellent à la conception de ressources spécifiques, notamment à partir du constat d'un manque assez général d'instruments adaptés pour la formation de ces publics[150]. Deux autres proposent des pistes de conception assez

148. cf. Beauné, 2011b, 2013 ; Dessis, 2006 ; Lacôte, 1998.

149. L'inadéquation du matériel « traditionnel » comme de celui audio-visuel pour la formation des migrants est relevé dès les années 1970 (Poilroux & Colombier, 1974).

150. cf. ANLCI, 2008 ; Arnodo, 2000 ; Beauné, 2011b ; Dessis, 2006 ; Lacôte, 1998.

précises : par exemple, Kluzer et al. (2011, p. 44) évoquent la pertinence de l'utilisation de ressources bilingues ; le collectif d'auteurs français cité précédemment (2001, p. 17) fait également plusieurs propositions pour la conception de ressources utilisées dans des dispositifs de formation à distance :

> […] aucun logiciel n'a été conçu pour l'activité en écran partagé, aucune solution multimédia ne prévoit de séquences autonomes d'apprentissage, la médiation du formateur reste indispensable à chaque étape. Les conditions optimales nécessiteraient la mise en format compatible Internet des supports les plus couramment utilisés, la conception et le développement de supports multimédia pour la coopération à distance et l'apprentissage autonome, l'adaptation de logiciels existants ou leur création pour répondre au contexte d'apprentissage et de formation […].

Deux autres textes mettent cependant en avant le fait que lorsque des solutions logicielles spécifiques sont développées, elles tiennent peu compte des besoins en accompagnement humain et, dès lors, que le technologique prime sur le pédagogique (Collin, 2012 ; Vanderspelden, 2014).

Je reliais également la problématique de l'inadéquation des ressources à celles de conception et celles économiques : par exemple, l'analyse d'un dispositif conçu par le CNED pour l'entraînement à distance et en autonomie au DILF faisait ressortir des tensions entre l'intérêt récent pour un éventuel nouveau secteur lucratif et les investissements nécessaires pour la conception de ressources adressées à des adultes migrants peu lettrés (Beauné, 2012b). Or, le secteur de la formation de base des migrants peu lettrés ne peut pas être lucratif du fait des situations précaires des apprenants, des formateurs et des organismes.

On a constaté, sur ce point, que la pertinence des logiciels et ressources éducatives libres semble encore inaperçue en France, contrairement à ce qui s'observe, encore une fois, en Belgique ou au Québec. En effet, dès 2007, Hackett décrit des réflexions en provenance de coordinateurs d'organismes (2007, p. 9–10), signalant également des projets en cours d'organisation :

> […] Dans toutes les régions visitées, les organismes s'interrogent sur les économies potentielles que les logiciels libres fonctionnant sous Windows pourraient représenter. Les gens qui ont abordé la possibilité d'utiliser le système d'exploitation GNU/Linux craignaient de manquer de soutien technique, mais l'environnement évolue rapidement. Un des organismes qui a participé aux groupes de discussion nous a contacté récemment pour nous faire part de son projet de production d'un environnement d'apprentissage basé sur la distribution Ubuntu de GNU/Linux.

C'est le réseau belge d'alphabétisation qui semble le plus avancé sur ces questions : des réunions sur ces thématiques sont organisées, des associations centrant leur action sur la réduction de la « fracture numérique »[151] travaillent en partenariat avec le réseau d'alphabétisation national, les instruments informatisés promus sur le site du réseau (www.alpha-tic.be) renvoient pour la

151. Cf. discussion menée autour de la notion de « fracture numérique » dans la section intitulée Des sociétés de l'information à celles du savoir ? (p.12).

plupart à des logiciels libres, etc.[152]. Dans le journal du réseau, Blampain (2012) présente une argumentation assez vive au sujet de la pertinence des logiciels libres pour la formation de base d'adultes peu lettrés :

> Les logiciels libres sont donc porteurs d'un véritable mouvement social qui rejoint les préoccupations des acteurs de l'alphabétisation. Ces derniers cherchent, au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à émanciper les apprenants en leur donnant les outils et les langages nécessaires pour s'affirmer comme acteurs critiques et agissant dans le tout social. Or, les acteurs du monde du logiciel libre développent justement des outils qui cherchent à assurer qu'Internet et l'informatique soient au service de la collectivité et non au service des firmes commerciales et ce, afin offrir à tous des outils émancipateurs par rapport aux pouvoirs en place. Il apparaît donc que le choix du logiciel libre en pratique d'alphabétisation est fondamental.

Ces arguments rappellent les engagements de l'alphabétisation conscientisante qui, du même coup, se trouvent réactualisés avec ces débats sur les technologies à favoriser, au-delà de considérations strictement économiques. Après avoir étudié les caractéristiques des ressources numériques disponibles ou à développer, un dernier thème émergent de la revue de littérature, relatif aux ressources, concerne les réseaux numériques existants pour soutenir les pratiques de mutualisation entre les formateurs.

3.3.5.3. Réseaux électroniques pour la mutualisation des pratiques

On constatera, à nouveau, que ces réseaux semblent plus stables et mieux installés au Québec qu'en France. En effet, Hackett (2007, pp. 11–12) décrit les réflexions nourries autour du forum Pratiques du réseau Espace Alpha, depuis sa création en 1998 et visant à mieux articuler les apports de ce réseau informatisé à des temps de rencontre en présence pour la mutualisation des pratiques et la formation continue des formateurs en alphabétisation. Plus récemment, les formateurs du réseau Lire et Ecrire en Belgique ont créé un site dédié à la mutualisation de documents pédagogiques pour l'utilisation des TIC :

> […] le site www.alpha-tic.be […] met à disposition des fiches d'animation pour tous formateurs souhaitant intégrer les nouvelles technologies dans leurs pratiques. Ce site est conçu comme une plate-forme d'information, de partage et de dialogue à propos des outils TIC/multimédias au service de l'alphabétisation. Les formateurs externes qui ont réalisé des animations sont invités à les publier sur le site. (Collectif d'auteurs, 2013)

En France, les lieux de ressources pour les formateurs ont connu, ces dernières années et particulièrement en Île-de-France, de nombreuses restructurations :

> Ainsi, les centres de ressources et de recherche pédagogique nationaux et implantés en région parisienne ont connu des fortunes diverses, avec notamment : le dépôt de bilan du Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion – national (CLAP national) en 1995 ; la fermeture du Centre de recherche pour l'étude et la diffusion du français (CREDIF) en 1996 ; la dissolution du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme en

152. Collectif d'auteurs. (2013). État des lieux de la réflexion sur le projet de lutte contre la fracture numérique en alphabétisation. Lire et Ecrire Bruxelles.

> 1999 ; l'installation de l'Agence nationale de lutte Contre l'illettrisme (ANLCI) à Lyon dès sa création en 2000, ou encore, le déménagement prévu du CNDP Montrouge à Lyon. À cela s'ajoutent de nombreux fonds documentaires actuellement en transit, suite à la réorganisation des agences d'État en charge de l'accueil, de la formation et de l'intégration des populations étrangères en France, généralement localisées à Paris ou en région parisienne. (Bergère, 2008)

Si ces informations semblent datées, les restructurations, elles, n'ont pas cessé : ainsi, les ressources répertoriées par l'association Va Savoirs sont inaccessibles depuis que les financements n'ont pas été reconduits (Beauné, 2013) : le projet aura été financé de 2008 à 2012 et le forum élaboré pour permettre aux formateurs d'échanger à propos des ressources a été fermé. Si deux nouveaux projets[153] semblent pouvoir fédérer à nouveau les formateurs autour de la question des ressources pour la formation des migrants peu lettrés, ils n'offrent pas d'espace de mutualisation en ligne et on peut douter de leur pérennité.

153. On pense ici au Réseau Alpha qui a pour mission première de répertorier l'offre de formation et qui se définit dès l'interface d'accueil du site comme un « site d'information » ; le second projet a été rebaptisé récemment « programme alphab » : dans le cadre de ce projet, un nouveau « lieu de ressources », inauguré le 13 février 2015, vise à « palier aux besoins des bénévoles du réseau qui ont manifesté le besoin d'avoir accès à des ouvrages pour se documenter et mener à bien ses ateliers. Les associations sont souvent hésitantes dans l'achat de ressources documentaires en raison du coût financier. Elles se retrouvent bien souvent en difficulté dans les choix à faire face à la multiplicité des ouvrages. C'est pourquoi Programme AlphaB souhaite mettre à disposition de son réseau des **ressources papier [je souligne]** pour accompagner bénévoles et salariés dans leurs objectifs d'enseignement ».

Synthèse du premier chapitre

Dans ce chapitre, on aura vu que la mondialisation des marchés financiers entretient des économies de la connaissance plutôt que l'émergence d'une « société de la connaissance » démocratique et égalitaire. Les déploiements par vagues de TIC en éducation signalent d'ailleurs la tendance à la marchandisation de l'éducation (Dieuzeide, 1982 ; Møeglin & Tremblay, 2008), en contraste avec des déploiements fondés sur l'accompagnement des éducateurs dans l'utilisation d'artefacts informatisés au sein de leurs pratiques.

Les développements des économies de la connaissance sont manifestement liés à l'apparition de plus en plus détaillée, voire allant jusqu'à la prescription, d'utilisations de TIC dans les différents référentiels de formation pour les actions de formation des migrants (peu lettrés). Bien que ces utilisations puissent paraître lointaines des besoins qui les caractérisent, on a cherché à montrer, dans ce chapitre, qu'ils ne sont pas nécessairement déconnectés des usages liés à l'informatique, que cela engendre des besoins d'apprentissage et que ces instruments revêtent un certain potentiel pour le développement des compétences comme pour l'intégration sociale de tous, y compris de ceux qui sont les moins lettrés. La détermination des contenus d'une alphabétisation élargie, incluant les TIC, et celle d'une progression tenant compte des littéracies pour les migrants (peu lettrés) sont dès lors identifiées comme des objets de recherches.

Mais, qu'il s'agisse de technologies en éducation ou des migrants, les questions soulevées par leur *intégration* paraissent instrumentalisées par les pouvoirs politiques, ce qui tend à limiter les processus afférents à des contextes favorables, à l'engagement volontaire des acteurs de terrain. On rappellera d'ailleurs la faible représentation des adultes migrants dans les recherches relatives aux processus d'intégration ou aux aspects didactiques. Si on a interrogé les « déchirures de la mondialisation » en lien avec les « fractures numériques », on peut aussi associer ces déchirures au manque de recherches à propos de l'expérience des adultes migrants, quand bien même elles sont nécessaires à la compréhension des phénomènes engagés par la mondialisation des marchés.

De quels instruments disposent les chercheurs pour analyser les questions soulevées par les utilisations de TIC dans la formation d'adultes migrants (peu lettrés) ? Dans le chapitre suivant, je présente le cadre de référence de ma recherche qui repose, entre autres, sur des concepts issus de la didactique du FLE ainsi que sur certains de ceux issus des différentes générations des théories de l'activité (Engeström, 2001).

Chapitre II : cadre de référence

4. Ancrage de la recherche au sein des didactiques

4.1. Pluralité des affiliations possibles

Les pratiques de formation des adultes migrants s'associent, d'après Adami (2012, p. 27), à deux principaux champs de recherches : les sciences de l'éducation et de la formation d'un côté, les sciences du langage et la didactique des langues de l'autre. Étienne (2004, p. 61) les rapproche plus largement des sciences humaines et, notamment, de la psychologie :

> […] les stagiaires rencontrent fréquemment des problèmes d'ordre psychoaffectif, l'approche psychosociale est alors une référence essentielle. […] Maryvonne Paul explique en quoi la dimension psychanalytique est nécessaire en FLS [ndlr. Français Langue Seconde][154] pour les primo-arrivants. La question des origines est réactivée, l'exil, évènement extérieur, réinterroge l'exil interne et son refoulé. Elle souligne ainsi la dimension incontournable de l'inconscient aux abords d'une langue étrangère.

Elle relève également l'apport de disciplines inattendues et ce, principalement du fait de la diversité des profils de formateurs prenant en charge ces formations :

> La formation de base se pratique depuis longtemps par des formateurs issus d'horizons multiples. Nous avons pu remarquer que chaque formateur tire profit de sa formation initiale, même si celle-ci semble, a priori n'avoir que peu de rapport avec la formation linguistique. […] On a vu ainsi, une formatrice qui disposait d'un CAP de cuisinière, réinvestir sa formation initiale pour construire un projet innovant avec un groupe de stagiaires. (ibid.)

En contraste avec la pluralité des affiliations possibles, on a remarqué la marginalisation du champ tant en termes de « récit historique » qu'en termes de recherches académiques, dans différents textes traitant de ces pratiques[155]. Leur histoire ne semble pouvoir commencer qu'à partir des années 1960, époque à partir de laquelle on peut en effet parler d' « alphabétisation de travailleurs migrants » sans commettre d'anachronisme. Il est cependant bien connu que les activités de formation des adultes, étrangers ou non, lettrés ou non, sont plus anciennes :

---

154. Cuq et Gruca (2005, pp. 94–97) situent l'émergence du FLS dans les années 1980 et pointent « l'usage de la lexie […] relativement instable » : la langue seconde peut correspondre, en fonction des auteurs, à celle dont l'acquisition suit celle de la langue première mais les auteurs montrent que l'expression « langue première » ne tient pas compte des locuteurs plurilingues : ils marquent de ce fait leur préférence pour l'expression « langue(s) de référence(s) ») et définissent la langue seconde comme celle qui « se distingue des autres langues étrangères présentes [dans une aire donnée] par ses valeurs statutaires […] ». Plus loin, ils précisent que dans les années 1990, la notion de FLS se voit de « plus en plus intégrée au débat scolaire ». Toutes les ramifications du FLE (FLS, FOS, FLSco, FOU, FLP, FLI, etc.) peuvent désigner des raffinements dans la description scientifique des situations didactiques et, simultanément, une certaine perte de l'objet des activités (Engeström, 1987).

155. Voir, par exemple, Adami, 2009a, pp. 5–6 ; Bergère & Deslandes, 2007 ; Étienne, 2004, 2008 ; Laurens, 2013, p. 119 ; Leclercq, 2007.

> Des pratiques de « formation des adultes » existent depuis longtemps. Au XIXe et au début du XXe siècle, elles mettent en œuvre des méthodes actives, dans certains mouvements d'éducation populaire (les cercles d'études, par exemple), ou bien reproduisent celles de l'école ou de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas dans la plupart des cours du soir. Néanmoins les « formateurs » d'alors suivent rarement eux-mêmes une formation spécifique. (Laot & De Lescure, 2006a, p. 7)

On pourrait identifier là des liens entre la formation des adultes migrants et l'éducation populaire : Cuq et Gruca (2005, p. 18) signalent, par exemple que « plusieurs grandes avancées méthodologiques dans [l'enseignement du français] aux étrangers se sont en partie faites sous la pression d'événements non didactiques (la guerre de 1870 ou la décolonisation par exemple) ». Cela reste cependant l'objet d'un travail d'histoire qu'on ne peut ne serait-ce qu'entamer ici.

Le champ s'intéressant aux pratiques de formation des adultes migrants, datées (pour ce qu'on peut en dire) de plus d'un demi siècle actuellement, peut encore être qualifié d'émergent tant il s'avère marqué par cette marginalisation : serait-il définitivement « trop politique » pour accéder au rang de champ de recherches au sens académique ? J'ai cherché, dans un premier temps, à rassembler l'ensemble des conceptualisations en relation avec la formation des migrants (peu lettrés), parce qu'elles renvoient à autant d'instruments disponibles pour l'analyse des problématiques contemporaines pour ce champ de pratiques.

J'aurais pu débuter l'entreprise en partant de celles issues de la didactique du FLE : formée récemment dans ce secteur et spécialisée dans la prise en charge d'apprenants en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme, il me semblait « naturel », initialement, de rattacher la formation des migrants à ce domaine de recherches. On verra, dans la suite, que le rapport entre didactique du FLE et formation des migrants n'est ni « naturel », ni le seul valable ou pertinent[156]. Je commence donc par décrire les apports provenant du champ de recherches intéressé par l'éducation des adultes, afin d'éclairer le cadre général qui les détermine actuellement.

4.2. À propos d'éducation des adultes

La réflexion de Leclercq (2007) est intéressante, entre autres, dans la mesure où elle vise à déconstruire la « marginalisation » de la formation de base au sein du secteur de la formation des adultes. Elle commence en effet par y rappeler son inscription au plan juridique et institutionnel :

> Les formations de base constituent un segment du marché de la formation d'adultes. Sur le plan institutionnel et juridique, elles sont intégrées dans le cadre général de la formation tout au long de la vie. Elles sont censées participer à l'amélioration des compétences-clés auxquelles tout citoyen européen doit avoir accès (Commission européenne, 2004) et accompagner les individus au cours de périodes chaotiques de leur trajectoire personnelle. (p. 13)

156. Entre autres, parce que, comme on l'a vu dans la partie intitulée (Trans)littéracies : pour un élargissement des savoirs dits « de base » , les adultes migrants n'ont pas uniquement besoin d'apprendre la langue française. On pourrait ajouter qu'ils ont besoin d'apprendre une *autre* langue que celle conçue et formalisée dans les cadres actuels de référence pour ces enseignements (Rastier, 2013, pp. 26-32).

Utiliser dans le titre de cette partie le terme « éducation » plutôt que celui de « formation » relève d'un positionnement, fruit de l'analyse de l'évolution terminologique relative à ce champ de pratiques. Plus qu'une mise en perspective historique des désignations, cette analyse permet de mettre au jour certaines tendances lourdes pour l'éducation, dans des cadres scolaires tout autant que pour la formation des adultes. Il apparaît en outre que ces tendances sont activées dès les années 1970 pour tous les publics d'apprenants, y compris ceux migrants.

4.2.1. *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*

Laot et De Lescure (2006b) montrent que la désignation « formation des adultes » émerge à partir des années 1950, notamment via la création d'institutions telles l'AFPA ou l'INFA ; l'expression « éducation des adultes », encore utilisée à cette époque, ne commence à tomber en disgrâce qu'à la suite des accords de juillet 1971 qui instaurent (pourtant) la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ».

L'éducation permanente est encore mentionnée là, cependant déjà modifiée par sa conjugaison explicite à des motifs professionnels[157]. Laot (2002) évoque, sur ce point, la « présence-absence » de la notion dans les textes institutionnels ou scientifiques, jusqu'à sa disparition au début des années 1990. Tanguy (2007) poursuit cette description en démontrant que l'expression « formation tout au long de la vie », institutionnalisée avec la réforme de 2004, achève, en quelque sorte, la « prise de pouvoir » de la notion de formation sur celle d'éducation.

L'histoire du champ consacré à l'éducation des adultes renvoie elle-même à une question assez actuelle : Laot (2006, p. 4) relevait qu'il importe de la documenter pour ne pas oublier « que d'autres conceptions de l'éducation et de la formation des adultes que l'injonction actuelle faite aux individus d'entretenir leur propre employabilité ont été défendues par le passé […] »[158]. Or, force est de constater que le terme « formation » renvoie à une nébuleuse au plan sémantique : assez fortement associé à une contestation des formes scolaires, il peut renvoyer également à une déviation des visées humanistes de toute entreprise d'apprentissage, avec l'idée d'un « formatage » se réduisant à « l'adaptation au poste de travail » (Laot & De Lescure, 2006b, p. 81).

Comment expliquer aussi l'étrange partition qui exclut les formateurs d'enseignants de la catégorie des formateurs d'adultes ? Ou encore celle des étudiants de la catégorie des adultes ? Les questions posées par Laot et De Lescure (2006b) invitent donc à revenir à l'expression plus datée d'éducation des adultes :

---

157. Chiousse (2001, p. 53) montre que la loi Astier, votée en 1919, impose déjà une vision de la formation des adultes réduite à celle strictement professionnelle.

158. Encore récemment et plus spécifiquement en ce qui concerne la structuration des recherches sur la formation des adultes, Fejes et Nicoll (2013) montrent que le repérage est malaisé : « […] même sur une période donnée, le champ de la formation des adultes n'a jamais été une entité homogène ni facilement identifiable. […] La visibilité de ce qui se passe aujourd'hui est également considérablement limitée par le fait que certains travaux de recherche ne sont pas publiés dans des revues traitant explicitement de formation d'adultes. Cette situation est due en partie à la séparation des recherches en différentes spécialisations (adultes, formation professionnelle, groupes professionnels, enseignement supérieur, apprentissage en milieu de travail, etc.) ayant recours à des revues spécialisées et en partie en raison de l'hégémonie de l'anglais dans les publications de recherche qui entraîne un déficit de diffusion de recherches scientifiques issues d'autres univers linguistiques ».

> Existerait-il un plus petit dénominateur commun à tous les formateurs de … ? Et où se situerait donc ce plus petit dénominateur commun sinon dans l'acte éducatif ? Serait-il inévitablement si différent, cet acte, lorsqu'il s'agit d'enfants ou bien d'adultes ? (p. 91)

L'apport du champ de recherches intéressé par l'éducation des adultes à la réflexion sur la formation des migrants peu lettrés réside alors particulièrement dans le questionnement relatif aux finalités de la formation. Si les luttes pour l'éducation permanente ont situé, au rang des priorités, le développement culturel et personnel des individus quels qu'ils soient, des rapprochements sont rapidement effectués entre la formation des adultes et les impératifs liés à la mondialisation de la concurrence économique :

> En 1960, Raymond Vatier écrit qu'on ne peut concevoir le développement de l'entreprise sans la promotion des hommes qui l'animent. Selon cette conception de l'éducation permanente, le développement culturel n'est plus une priorité, mais un effet secondaire attendu. (Laot, 2002 p. 119)

Cette conception de l'éducation permanente rend possible une lecture complémentaire de l'expression « société de la connaissance » dont on a traité dans le premier chapitre, principalement à partir de la banalisation de l'utilisation de TIC. En effet, l'éducation permanente a été envisagée comme un moyen pour développer des « sociétés de la connaissance », sans être nécessairement reliée à des utilisations de TIC. Une problématique majeure au sujet du développement de l'éducation permanente pour l'émergence de « sociétés de la connaissance » se concentre alors dans la prise en charge par les institutions publiques des dispositifs afférents.

Plusieurs auteurs montrent comment l'Education Nationale a cherché à se positionner en tant qu'acteur de l'éducation permanente. Laot (2002) analyse en ce sens le rejet, dès la fin des années 1950, des propositions faites par la Ligue de l'enseignement, à la fois par les associations d'éducation populaire et par le patronat :

> Au lendemain de la loi de 1971, la Ligue se trouve dépourvue face au modèle qui se dessine. Elle reconnaît l'avancée « significative » de la loi, mais en souligne le risque : non seulement elle « offre » le secteur de la formation à l'initiative privée, mais encore elle réduit considérablement son envergure en ne prenant en compte ni l'action socio-culturelle, ni la formation du citoyen. Devant cette déconvenue, la Ligue abandonne petit à petit la revendication de la prise en charge de l'éducation permanente par le service public. (p. 121)

De Lescure (2004, p. 9) identifie aussi l'absence de l'Education Nationale à la table des négociations pour la promulgation des accords de juillet 1971. Il rapporte également les critiques des organisations syndicales à la loi finalisée :

> La confédération générale du travail (CGT) a déploré que le Conseil national du patronat français (CNPF) soit « demeuré intransigeant devant notre revendication de garantir une classification et une rémunération correspondant aux qualifications acquises ». (p. 7)

Malgré ce défaut de taille, la loi de 1971 est perçue comme un progrès parce qu'elle favorisait une rénovation de la politique de l'emploi à partir du renforcement de la participation du mouvement

syndical et de nouvelles possibilités accordées aux employés pour négocier leurs choix en termes de formation.

Cette loi a toutefois eu pour effet de creuser des inégalités entre entreprises et entre salariés, dans l'accès à la formation (Marion-Vernoux & Théry, 2008). Bourgeois (1998) montre aussi que l'engagement en formation pour les adultes (et les individus de manière générale) s'avère lié à leur perception des bénéfices que leur procurera la formation : l'absence de revalorisation salariale ou de reconnaissance statutaire apparaît comme un facteur explicatif assez puissant des faiblesses du taux d'engagement en formation continue pour les adultes.

Tanguy (2007) permet d'approfondir la relecture des intérêts naissants au sujet de « sociétés de la connaissance » dans la deuxième moitié du XXe siècle : elle montre en effet que la loi de 1971 ne renvoie pas à une victoire des salariés mais à un changement dans la conception de la formation, devenant synonyme de développements économiques. L'auteure relève que cette conception a été élaborée par des élites gouvernementales, entrepreneuriales et scientifiques (p. 36). Selon ce point de vue, la loi de 1971 a autorisé, en quelque sorte, l'instrumentalisation des idées défendues par les promoteurs de l'éducation permanente : « par maints aspects, ces militants de la formation ont été les précurseurs de la pensée managériale qui s'est répandue deux décennies plus tard, en France » (p. 47).

Tanguy croise la formalisation et la hausse des niveaux de qualifications requis pour accéder à l'emploi à l'absence de revalorisation statutaire et salariale, démontrant que les effets de « déclassement des diplômes » avaient été anticipés (p. 49) sans qu'il soit pensé nécessaire d'y parer. Elle achève son argumentation en contrastant les héritages de l'éducation scolaire et de la formation, soulignant l'influence grandissante des conceptions associées à la formation sur celles relatives à l'éducation :

> La majorité des études menées aujourd'hui dans ce domaine font apparaître la formation comme condition première d'accès à l'emploi, en occultant les rapports sociaux qui président à cette relation entre titres et places. Les inégalités sociales apparaissent ainsi résulter des inégalités scolaires converties en inégalités de formation. Inversion de schémas de pensée qui abandonnent toute référence à des changements structurels et laissent accréditer l'idéologie d'individus responsables de leur situation. Les théories de l'acteur, dans lesquelles la formation s'est insérée, ont pénétré toutes les sphères de la société et ont nourri la négation de l'omniprésence des effets de classe dans la société française, que les sociologues de l'éducation, avec P. Bourdieu et J.-C. Passeron, avaient réussi à repousser […]. (p. 66)

Ces considérations peuvent paraître éloignées des questions relatives à la formation des migrants mais il est finalement assez simple de les relier les unes aux autres, à partir du constat de l'obligation de formation imposée par le CAI : si les migrants ne suivent pas ou pas assez régulièrement ces formations, ils sont alors désignés comme responsables de leur « non intégration ». On précisera aussi, dans la deuxième partie de la thèse, dans quelle mesure ce que

dénonce Rastier (2013) sous le nom d'« idéologie managériale » s'identifie dans les cadres institutionnels conçus pour la formation des migrants depuis l'instauration du CAI.

Dans la section suivante, je m'emploie toujours à rassembler les conceptualisations en lien avec la formation des adultes migrants (peu lettrés) en examinant, cette fois, l'apport de ce qui peut être désigné sous le nom d'andragogie, bien qu'en termes d'usage, il n'y ait pas de démarcation nette entre pédagogie et andragogie (Chiousse, 2001, p. 119) et qu'on puisse y voir une désignation impropre au plan étymologique (Laot & De Lescure, 2006b, p. 83). En effet, il demeure intéressant de spécifier ce qui peut conditionner l'apprentissage pour des adultes migrants (peu lettrés), puisqu'ils ne sont pas dans la situation d'enfants (natifs) scolarisés.

4.2.2. *Andragogie ?*

Dans la base terminologique Termium du gouvernement canadien, le terme « andragogie » est associé à l'éducation des adultes, l'éducation permanente et celle continue. Une définition précise qu'il s'agit de la « science et [de la] pratique de l'aide éducative à l'apprentissage, pour les adultes, hommes et femmes », dont la source est identifiée au grand Robert de la langue française (1985). L'utilisation de ce terme dans les recherches est relevée dès le XIXe siècle, notamment « dans l'œuvre d'Alexander Kapp en Allemagne en 1833 » (Fejes & Nicoll, 2013).

Un certain nombre de travaux ont cherché à mettre en évidence les spécificités de l'apprentissage à l'âge adulte et j'ai retenu, en premier lieu, trois caractéristiques pointées par Cembalo et Holec (1973, pp. 4-5) pour l'apprentissage des langues, mais dont on peut dire qu'elles débordent de ce cadre :

- l'engagement en formation est souvent motivé, voire contraint par des nécessités professionnelles ;
- la disponibilité spatiale et temporelle des adultes est limitée (entre autres par les contraintes professionnelles) ;
- la « disponibilité intellectuelle particulière » des adultes peut être notamment liée à la gestion des différences entre les apprentissages formels et les apprentissages informels.

On retrouve ces trois caractéristiques dans une publication plus récente mais reformulées d'une façon qui met en avant leur lien à des contraintes :

- « Le manque de temps dû à un horaire de travail chargé est perçu comme l'obstacle le plus important à la poursuite de l'éducation et de la formation par près de 60 % de ceux qui désiraient prendre un cours, mais ne l'ont pas fait.
- Relativement plus de femmes que d'hommes ont mentionné les obligations familiales (26 % comparativement à 15 %) et les soins aux enfants (17 % comparativement à 4 %) comme un obstacle à l'éducation.

- Les coûts élevés et le manque de ressources financières furent signalés comme étant un obstacle important à la participation par 40 % des individus qui voulaient suivre un cours, mais ne l'ont pas fait[159] ».

Analysant les motivations des adultes vis-à-vis de l'entrée en formation, Bourgeois (1998, p. 102) distingue des facteurs internes (estime de soi, rapport à l'apprentissage) et sociaux (habitus du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier) favorables ou non à l'engagement en formation. On notera que pour les publics peu lettrés et les migrants en particulier, la formation intervient comme injonction extérieure dont dépend souvent leur maintien dans l'emploi ou leur possibilité de résider dans le pays d'accueil. Les facteurs internes et sociaux distingués par Bourgeois sont alors moins influents dans l'engagement en formation de ces apprenants que l'obligation de se former, imposée par les institutions à ces individus.

La recherche menée par Bourgeois indique aussi que le cas de figure le plus défavorable à l'engagement en formation est celui pour lequel l'individu se trouve dans une dynamique de « préservation identitaire » alors que, simultanément, les enjeux de transformation identitaire de la formation sont forts (p. 107) : or, c'est tout à fait le cas des formations visant l'acquisition des savoirs dits de base ou l'acculturation aux pratiques des lettrés, pour des migrants ou des natifs. L'impact de ces formations sur l'identité des apprenants peut donc être compris à travers l'observation des abandons ou de l'absentéisme. Si les aspects interculturels sont pris en charge par les formateurs au sein des contenus de formation, on peut espérer parer ces violences symboliques mais on détaillera ces approches spécifiques plus loin, dans la partie consacrée aux concepts issus de la didactique du FLE (dans la section 4.3.2.3.).

En ce qui concerne les spécificités du développement cognitif des adultes, on peut s'intéresser aussi aux facteurs favorables à la continuation de la transformation de leurs savoirs et de leurs compétences : Poissant (1998, p. 4) identifie, sur ce point, le degré d'activité physique et sociale, le niveau d'éducation et les compétences méta-cognitives. L'observation de ces trois dimensions pour chacun des apprenants reçus en formation peut aider les formateurs à orienter leurs choix didactiques, à les adapter aux profils des adultes rassemblés.

En termes d'approches éducatives spécifiquement conçues pour des publics adultes, Chiousse (2001, p. 27-32) décrit différentes initiatives rassemblées sous l'expression d'« éducabilité cognitive » et d'autres, associées à « la pédagogie du projet » en particulier concernant les chômeurs de longue durée. Elle admet néanmoins qu'en règle générale, les approches utilisées avec des enfants et celles développées avec des adultes entretiennent des rapports étroits et, le plus souvent, réciproques :

> Ainsi, une grande partie des méthodes utilisées en pédagogie (pour les enfants) est reprise en andragogie pour les adultes). […] Les ateliers d'écriture par exemple – qui prennent place dans le cadre de formations de « développement personnel », de « lutte

159. Statistique Canada & Développement des ressources humaines Canada. (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada apprentissage et réussite*. p. 3. Ottawa : Statistique Canada.

> contre l'exclusion sociale et contre l'illettrisme » sont la réplique de pratiques de « texte libre » en classe créées par Freinet dans les années 20. Cependant, quelques-unes des méthodes d'apprentissage répertoriées semblent avoir été créées spécifiquement à l'attention du public adulte. Quelquefois, elles sont ensuite réadaptées pour les publics plus jeunes. (p. 26)

Au-delà d'approches spécifiques, une dimension particulièrement vive concerne la prise en compte des expériences antérieures des apprenants, ou de leur expérience dans un sens plus général. Deux axes de recherches se sont développés, particulièrement en éducation des adultes, à propos des apprentissages dits *informels* et de ceux dits *expérientiels*.

Cristol et Muller (2013, p. 17) relèvent que « la première fois où fut utilisée l'expression *apprentissage informel* dans le champ de la formation des adultes serait due à Edouard Lindeman dans un article datant de 1926 ». Peter (2011) précise, quant à lui, que « l'idée d'apprentissage informel a toujours existé, que cela soit le "tour de main" qui se transmettait par compagnonnage dans la culture ouvrière, ou bien dans […] les situations d'apprentissage non structurées […] qui débouchent sur des acquisitions incidentes […] dont les bénéfices s'avèrent parfois plus féconds que les apprentissages formels »[160].

Depuis les premières conceptualisations des apprentissages informels, les désignations associées à ces apprentissages se sont accumulées ; on en propose donc une synthèse indiquant, pour chaque désignation, les attributs qui permettent de les distinguer les unes des autres :

Désignations	**Attributs**
Apprentissage réflexif	intention
Apprentissage incident, fortuit, accidentel, …	événements, soudaineté
Apprentissage implicite	rôle de l'attention
Apprentissage professionnel	organisation, environnement d'apprentissage
Apprentissage situé, tacite	lieu, organisateur des apprentissages
Apprentissage nomade, pervasif, ubiquitaire	rôle des technologies
Apprentissage expérientiel	action, auto-structuration

Tableau 6 : types d'apprentissages associés aux apprentissages informels et attributs, adapté de Cristol et Muller (2013)

Peter (2011) décrit une pratique de formation basée sur la mise en récit d'« histoires de vie » qui met particulièrement en relief « ce qui rend l'apprentissage vivant ». Une autre réflexion intéressante est celle menée par Carré (2005) autour de la notion d'« apprenance » comme « attitude ou ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre sous toutes ses formes » (p. 118) : elle rassemble des considérations relatives à l'utilisation de TIC et des techniques d'auto-régulation des apprentissages par les individus eux-mêmes, en dehors et dans des contextes formels dédiés aux apprentissages.

160. Engeström (1987, p. 147) montre que les travaux de Bateson participent à ces réflexions, notamment via la détermination des « deutéro apprentissages » en 1942, liés à l'apprentissage dans l'action.

Les recherches qui se sont intéressées aux apprentissages dits expérientiels peuvent être inclues dans celles relatives aux apprentissages informels. Elles peuvent s'en distinguer aussi : par exemple, avec l'accent mis sur la valeur des connaissances acquises dans l'action, comparable à celle des connaissances élaborées par les scientifiques. Wittorski (2001) argumente à ce propos en démontrant les similarités entre la démarche d'apprentissage par l'expérience et celle du chercheur :

> L'individu agit donc comme un chercheur au sens où : il construit, dans un premier temps, une problématique (ou un cadre de lecture de la situation) ; il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action ; il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action. (p. 4).

Ces deux axes de recherches intéressent les formateurs de migrants parce que, comme on le verra dans la section 4.3.2.3. , du fait de leur immersion dans la société d'accueil, la part entre les processus d'acquisition et ceux d'apprentissage est inverse à celles des apprenants d'une langue étrangère dans leur pays d'origine.

On retiendra donc des recherches en éducation des adultes, les discussions relatives aux finalités des formations ainsi que tous les facteurs qui peuvent affecter l'entrée, le suivi et la finalisation de ces formations par les apprenants migrants (peu lettrés), de même que ce qui caractérise la variété des expériences d'apprentissage, notamment dans le cas d'une immersion dans une société étrangère. Tous ces aspects influent sur les pratiques de formation, ne serait-ce qu'en cas d'absentéisme.

S'il est connu que les formateurs employés dans le secteur de la formation des adultes migrants n'ont pas nécessairement été formés à la didactique du FLE, il est cependant assez clair qu'elle constitue une discipline de référence, importante, pour ces activités. Je présente donc, dans la suite, les méthodologies et concepts auxquels je me suis référée en tant que formatrice et dont je sais, par l'expérience et la recherche, qu'ils ont, d'une certaine manière, pénétré les représentations et les pratiques d'une part croissante des formateurs intervenant dans ces formations[161].

4.3. Élaborations didactiques issues des recherches menées en FLE

Adami (2009a, pp. 16–17) identifie des activités de formation d'adultes Algériens pour l'apprentissage du français en 1957 à l'initiative du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français)[162]. Elles désignent un ancrage « historique », en didactique du FLE,

161. Depuis les années 2000, les cahiers des charges de dispositifs de formation orientent le recrutement de formateurs qualifiés en FLE (Leclercq, 2012, p. 187). Étienne (2004, p. 141) signale également que « les enseignants FLE sont de plus en plus nombreux à travailler dans le secteur social ».

162. Bergère et Deslandes (2007) identifient l'élaboration « d'une méthode par le Centre d'études du français élémentaire », futur CREDIF, en 1954. Le CREDIF est en effet issu du Centre d'études du français élémentaire géré par l'UNESCO depuis la fin des années 1940, il est créé en 1959 et rattaché à l'ENS de Saint-Cloud : ses activités s'ancrent dans la recherche et s'articulent à celles du BEL (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde), également créé en 1959, aujourd'hui connu sous le sigle BELC (ajout de la notion de civilisation) et rattaché au CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) : « la notoriété du BELC s'était surtout affirmée par l'organisation de stages annuels (dits longs) destinés aux enseignants français et étrangers appelés à

d'activités de formation d'adultes n'ayant pas le français comme langue de référence. Mais, plus d'un demi-siècle après cette expérience et celles qui ont succédé, Laurens (2013, p. 188) relève que :

> […] pour l'enseignement du français aux adultes migrants, les principes, outils et ressources du FLE n'étaient pas généralement considérés comme utilisables, dans les représentations circulantes d'une partie, voire d'une majorité, des acteurs de ce secteur, alors que nous constations le contraire dans notre pratique au quotidien sur le terrain […].

Cet écart entre l'ancrage historique et l'affiliation des pratiques de formation des migrants à la didactique du FLE s'avère suffisamment délicat pour se voir seulement évoqué. Son étude indique, de plus, que des événements récents, de rejet ou de spécification de cette filiation, ont notamment pour effet de la rappeler vivement. Je préciserai donc, dans la section suivante, les aspects historiques qui peuvent éclairer les rapports de la didactique du FLE à la formation d'adultes migrants (peu lettrés).

4.3.1. *Clarifier les discours sur la prise en compte des adultes migrants (peu lettrés) en FLE*

Dans des textes parus depuis la fin des années 1990, plusieurs praticiens-chercheurs préoccupés par la formation des adultes migrants ont évoqué ou analysé des mouvements de développements conjoints et d'autres, de désintérêt, de la part des didacticiens du FLE. Ces textes montrent qu'après le « bricolage » des années 1960 (Leclercq, 2011, pp. 20–22), les productions scientifiques à caractère didactique s'intensifient en direction des publics migrants (Laurens, 2013, p. 119 ; Leclercq, 2007, pp. 17–18). Ils montrent aussi que, suite aux crises économiques liées aux chocs pétroliers, ces productions diminuent (Étienne, 2004, p. 12), sans pour autant que les expérimentations sur le terrain s'en trouvent ralenties (Bergère & Deslandes, 2007)[163].

Plusieurs raisons sont amenées pour expliquer ce désengagement : par exemple, Adami (2009a, pp. 5–6) fait état d'une tension supportée par la didactique du FLE nécessitant une certaine « neutralisation du contexte social […] pour exister comme science ». On peut relever sur ce point que la première maîtrise de FLE est créée en 1984 (Cuq & Gruca, 2005, p. 148). Étienne (2004, p. 141) rappelait cependant qu'il importe, pour toute science humaine, de ne pas se limiter « à une réflexion purement […] théorique [mais bien de] se nourrir de l'expérience du terrain ».

Dans une publication ultérieure, à caractère plus militant, elle présentait d'autres motifs à ce désengagement des didacticiens du FLE vis-à-vis de la formation des migrants :

> La marginalisation des publics non scolarisés s'est réalisée tant au niveau didactique qu'au niveau politique. On a estimé que l'alphabétisation relevait d'un traitement social

exercer des responsabilités pédagogiques ou de diffusion » (Cuq & Gruca, 2005, pp. 35–36).

163. « […] absence de publication scientifique ne signifie pas absence d'expérimentation. Bon nombre des recherches préconisées ont été effectuées sur le terrain, empiriquement. Les outils pédagogiques créés dans ce contexte ont été publiés par les associations ou à compte d'auteur et restent souvent mal connus en dehors d'un cercle limité de professionnels ».

> et non pédagogique et **exagérément pensé que n'importe qui était en mesure de faire de l'alphabétisation [je souligne]** avec de faibles moyens.[164]

Avec cet extrait, on relève une autre idée reçue relative à la formation de migrants (peu lettrés) à propos de laquelle on reviendra en détail, notamment dans la partie 4.6. Au sujet du désengagement des didacticiens, Leclercq (1999, p. 24 ; 2007, p. 18) décrit des changements au plan des financements et des dispositifs de formation qu'on peut relier à l'impact social des crises économiques. Elle identifie également une alternance de « sectorisation/désectorisation » des publics migrants qui dessert leur identification[165] :

> Ce secteur est tantôt considéré comme spécifique sur le plan politique (liens avec les problèmes d'immigration) et sur le plan pédagogique (priorité à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil considérée comme langue étrangère). Tantôt il est vu comme faisant partie intégrante de la formation postscolaire des publics de niveau infra V. Cette alternance de mouvements de sectorisation / désectorisation (Leclercq, 1995) suscite quelques points de friction institutionnelle. Il n'existe pas de cadre unifié pour une politique de formation aux compétences de base, s'adressant à la fois aux publics issus de l'immigration et aux publics de langue maternelle française, malgré des tentatives pour instruire ce dossier. (Leclercq, 2007, p. 22)

Dans les années 1960, par exemple, les travailleurs migrants n'étaient pas distingués des autres travailleurs dans les formations initiées par les syndicats (Adami, 2009a, p. 18). Mais l'intensification des recherches dans les années 1970, la structuration de ce champ d'action qui se marque durant cette décennie (Leclercq, 2011, pp. 22–26) tend à sectoriser ces pratiques. Si, à partir des années 1980, une désectorisation de plus en plus marquée s'observe, entre autres du fait de *l'invention de l'illettrisme* (Lahire, 2005), celle actuelle tend à s'affaiblir avec la création du CAI puisqu'il ne s'adresse et ne considère que des apprenants étrangers.

Les textes compulsés au sujet des rapports entre les élaborations didactiques pour l'enseignement du FLE et les pratiques de formation des migrants signalent en effet une certaine reprise des débats et des publications didactiques à partir des années 2000, du fait des réformes de la formation des migrants et, en particulier de la détermination du CAI et du DILF (Bergère & Deslandes, 2007 ; Étienne, 2008). C'est donc principalement la période allant du milieu des années 1980 au début des années 2000 qui peut être pointée comme une période de désengagement des didacticiens du FLE vis-à-vis de la formation des migrants[166].

---

164. Étienne, S. (2008). « Alphabétisation », un concept à étudier de près. Fédération nationale des AEFTI. Consulté le 21/02/14, de : http://aefti.eu/dossiers/droit-a-la-langue/%AB-alphabetisa

165. Sur ce point, voir aussi (Leclercq & Vicher, 2002). On verra cependant que l'évolution des méthodologies du FLE dans les années 1980 propose des concepts aptes à résister à ces désectorisations : l'approche dite communicative assouplit les préconisations méthodologiques notamment pour favoriser l'adaptation des enseignants aux groupes dont ils sont responsables, la notion d'analyse des besoins étant l'un des apports forts dès la publication du Niveau-seuil (Coste et al., 1976).

166. On a cependant relevé que Py (1994, p. 45) signale un certain nombre de travaux dans le courant de la décennie des années 1980 et dans le domaine spécifique de l'acquisition des langues qui ont pu nourrir les analyses relatives aux publics migrants. Une requête sur Google Scholar ciblée sur la période 1980-2000 et composée des mots clés suivants : « acquisition langue* "milieu naturel" migrant* » , donne 392 résultats. Cela dit, les acquisitionnistes s'intéressent au « processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient […] » (Cuq & Gruca, 2005, p. 113) et se distingue donc assez fortement des analyses des processus mis en œuvre dans des conditions d'enseignement et d'apprentissage formelles.

Il est alors intéressant d'analyser certains événements récents, notamment parce qu'ils semblent « trahir » la permanence des liens de ce secteur d'activités à la recherche en didactique du FLE. Dans la poursuite des réformes impulsées par les directives européennes relatives à la gestion commune des politiques migratoires, l'instauration du label qualité FLI (Français Langue d'Intégration) par décret[167] a soulevé un vif débat au sein de la communauté des didacticiens du FLE (Puren, 2014) : alors que ceux qui ont participé à l'élaboration du label clamaient le besoin de reconnaissance du secteur et propulsaient ce label comme un instrument au service de cette reconnaissance, leurs détracteurs mettaient en avant la récupération politique de questions scientifiques qui donnait lieu à des ingérences au sein des programmes universitaires et qui légitimait, simultanément, une nouvelle violence symbolique liée à l'obligation de formation pour l'obtention des titres de séjour (Arditty, 2013).

L'intensité de cette controverse révélait, d'après moi, la position singulière de la formation des migrants au sein de la didactique du FLE : elle y figure, en quelque sorte, comme « un enfant illégitime » dont « ces parents-là » s'occupent mais secrètement ou « à couvert », ce qui induit des productions, en termes quantitatifs, plutôt restreintes. De ce point de vue, les motifs relatifs au faible intérêt théorique de la formation d'adultes migrants ne tiennent pas longtemps : on constatera d'ailleurs, dans les sections qui suivent, que par le passé, la prise en compte des publics migrants a participé à des évolutions majeures pour le champ de recherches auquel renvoie la didactique du FLE.

4.3.2. *Références méthodologiques et conceptuelles issues de la didactique du FLE*

4.3.2.1. Époque « audio-visuelle »

En termes de méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans les années 1960-1970, l'intérêt des didacticiens se concentrait autour des approches dites SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle), inspirées à la fois des théories comportementalistes de l'apprentissage, du structuralisme en linguistique et des développements des technologies audio-visuelles (cinéma, radio, télévision). Encore imprégnée des courants méthodologiques précédents, « la leçon SGAV » s'organise selon un rituel fixe et rigoureux en cinq phases[168] (Cuq & Gruca, 2005, pp. 262–263). Mais, dès les années 1970, cette organisation est critiquée et donne lieu à des propositions d'assouplissement qui engendrent ce que « historiens de la didactique du FLE caractérisent de seconde génération [SGAV] » (ibid.). Au cours du troisième colloque international SGAV organisé en 1974 sous l'égide du CREDIF, plusieurs contributions font état de réflexions relatives aux publics migrants.

---

167. Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé «Français langue d'intégration», 2011-1266. Récupéré de : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119, page consultée le 27/07/14

168. présentation d'un dialogue enregistré accompagné d'images, explications « image par image », répétition pour la correction phonétique et la mémorisation des structures, exploitation ou réemploi « dans des situations légèrement différentes », transposition dans des « jeux de rôle » par exemple.

Cortes (1974, pp. 289–297) présente, par exemple, une expérience menée dans un cadre d'éducation permanente, pour la formation d'ouvriers. À la suite de la présentation de cette expérience, l'auteur de la communication interroge la raideur de la méthodologie en vigueur : « que la classe prenne un tour didactique très affirmé et c'est l'ensemble de leurs moyens d'expression que l'on risque de bloquer » (p. 297), allant même jusqu'à affirmer que « l'éducation permanente ne se fait pas au moyen d'un matériel préfabriqué. La mort du manuel, de tout manuel est confirmée par elle » (p. 296). L'important besoin de construction de ressources en fonction des groupes d'adultes formés émerge donc tôt, si on met en regard ces affirmations avec celles relevées dans la section 3.3.5.2. , au sujet des ressources informatisées.

Poilroux et Colombier (1974, pp. 321–325) approfondissent l'analyse des différents problèmes posés par l'application de la méthodologie SGAV avec les publics d'adultes migrants, relevant notamment l'importance des questions interculturelles. Celles-ci sont soulevées à la fois par les fonctions de l'image et par les représentations de la formation qui sont véhiculées par les cultures d'origine. Pour ce dernier point, les auteurs précisent qu'une adaptation partielle de la méthodologie ne saurait constituer une prise en charge suffisante des questions interculturelles :

> L'apprentissage est lié aux degrés d'identification auquel parvient l'auditoire par rapport aux situations et aux dialogues présentés. […] On ne résout pas le problème en présentant dans le dialogue des immigrés s'exprimant en français : cet autre modèle, celui de l'immigré assimilé […] est peut-être encore plus insupportable. (pp. 324-325)

Au sujet de l'utilisation des images, les auteurs décrivent les difficultés des apprenants concernant « l'identification d'un personnage d'une image à l'autre ; la stylisation dans le dessin ; la convention qui régit l'utilisation de la séquence d'images pour représenter la succession dans le temps » (p. 322). Ils pointent, plus loin, l'attrait pour les industriels des méthodologies appuyées sur les développements technologiques, la concurrence forcée que cela génère entre les organismes de formation[169] ainsi que l'apparition d'une contradiction pour les acteurs de terrain :

> Il arrive aussi que l'acte de foi aveugle dans la machine soit utilisé comme argument pour réduire la durée de la formation […], les organismes les plus conscients des impératifs incompressibles d'une vraie formation apparaissant alors comme incapables de modernité et d'efficacité. (p. 323)

Ces auteurs mettent cependant en garde contre « une pratique de l'audio-visuel qui reproduirait au niveau pédagogique quelque chose de cette division du travail, la machine restant l'instrument du pouvoir du formateur », plaidant de ce fait pour que formateurs et organismes ne relèguent pas ces questions trop rapidement en renonçant à des exploitations pédagogiques des technologies audio-visuelles avec ces publics[170].

169. « Dans le contexte actuel, la technologie éducative renforce le clivage entre les organismes dans le champ particulier de la formation des travailleurs étrangers, en fonction des investissements pédagogiques qu'ils peuvent consentir » (p. 323)

170. Sur ce point et au sujet des campagnes d'alphabétisation à l'international, des difficultés dans la généralisation des technologies aujourd'hui dites de l'information et de la communication sont observées dès 1981 : « On sait par ailleurs l'appui que peuvent fournir au texte les auxiliaires audiovisuels, des plus simples aux plus complexes. Les premiers – affiches, tableaux de feutre, films fixes, diapositives, films en boucle, radiovision, etc. - ont été étudiés et utilisés dès les premières campagnes d'alphabétisation dans les années cinquante. […] La plupart des questions que l'on se posait au sujet de la production et de l'utilisation de ce matériel – dont on

Ils abordent finalement le problème posé par la prédominance, dans la méthodologie SGAV, des compétences orales : « différer la réponse à une demande en lecture-écriture conduira fréquemment à provoquer l'abandon de la formation » (p. 323). Allant plus loin, ces auteurs montrent que les besoins des migrants peuvent remettre en question cette priorité de l'oral sur l'écrit, prégnante dans les méthodologies depuis le début du XXe siècle, notamment dans la méthodologie directe[171]. Ils marquent, du même coup, leur rejet de programmes de formation fonctionnels, pris dans un sens restreint (p. 325). Poilroux et Colombier concluent sur des remarques qui augurent l'émergence d'une nouvelle approche méthodologique de l'enseignement des langues :

> La considération du contenu et de son organisation abstraite est sans doute moins déterminante dans les choix pédagogiques que certains autres éléments de la situation de formation, notamment le public (du point de vue culturel et socio-économique) et le cadre institutionnel. Le respect de ce quasi-truisme (qui porte en lui le principe de la diversification des modes d'intervention) est la condition essentielle du progrès pédagogique en ce domaine. (ibid.)

De ces travaux, on peut retenir l'importance de l'adaptation des programmes de formation et des ressources choisies (ou construites) aux groupes de formés ainsi que la pertinence de la réflexion interculturelle, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation de « nouvelles technologies », soit ici, celles audio-visuelles. Deux ans après l'organisation de ce colloque autour des questions soulevées par l'application des méthodologies SGAV, la publication du Niveau-Seuil (Coste et al., 1976) détermine l'émergence de ce qui sera nommé « l'approche communicative » : on verra dans la suite que les élaborations didactiques afférentes ont particulièrement tenu compte des publics migrants.

4.3.2.2. Époque « communicative »

Au plan méthodologique, ce qui distingue l'approche communicative des méthodologies précédentes consiste à la fois dans la prise de distance assez radicale avec l'enseignement des langues comme enseignement d'un code[172] et vis-à-vis de l'imposition rigoureuse d'un déroulement des cours : Puren (1994, p. 51) explique cette absence « [de] cohérence méthodologique forte du fait de la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage ». Ainsi, l'enseignant est invité à respecter les « trois principes fondamentaux [pour] la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être : axés sur les besoins, centrés

---

use aujourd'hui sans complexes – se sont révélées inutiles, mal posées ou fausses, ou bien elles ont été, depuis, résolues. On ne pourrait pas être aussi optimiste en ce qui concerne l'emploi des "moyens de grande information" (presse, radio, télévision, cinéma) à des fins éducatives. De par leur nature, leur expansion, les domaines qu'ils couvrent, ils dépassent de beaucoup l'alphabétisation, l'éducation des adultes et l'éducation tout court. Se voiler la face devant leur extraordinaire puissance et leur dangereuse aptitude à modeler la vie individuelle et sociale n'est qu'un signe de faiblesse » (Lestage, 1981, p. 23).

171. L'originalité de cette méthodologie « consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle [...] » (Cuq & Gruca, 2005, p. 256).

172. « La pire solution dans l'enseignement des langues, fut-ce à un « niveau-seuil », serait donc de présenter la parole comme un code, c'est-à-dire de donner à l'apprenant des moyens d'expression, des actes de parole qui seraient rigides, biunivoques, au point de transformer l'énonciation de la langue enseignée en "code restreint" » (Coste et al., 1976, p. 87).

sur l'apprenant, fonctionnels » ; mais il est rendu libre d'adapter ce cadre très général aux circonstances et aux groupes auxquels il enseigne.

Le Niveau-seuil est conçu comme un outil *modulable*, pour guider les enseignants dans l'analyse des besoins d'apprentissage de cinq publics spécifiques, parmi lesquels « les travailleurs migrants et leurs familles » occupent le deuxième rang (p. 47), derrière les touristes et les voyageurs. L'ouvrage contient des inventaires langagiers distinguant des actes de parole, des aspects grammaticaux ainsi que des objets et notions à mobiliser dans les formations afin que les apprenants acquièrent « une compétence minimale de communication [devant] être caractérisée de manière fonctionnelle, c'est-à-dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire » (p. 2)[173].

Les spécificités des publics migrants[174] ainsi que leurs besoins dans les cinq domaines d'activité langagière retenus pour tous les publics[175] sont ensuite décrits dans l'ouvrage. Ces descriptions mettent notamment en avant les « incidences sur les échanges verbaux à l'intérieur de la famille » liées au rôle de liaison que peuvent avoir les enfants avec les services publics ou privés (p. 67). L'importance de l'écrit en milieu professionnel est relevée, tant en ce qui concerne la mise en œuvre de consignes que les démarches liées à la recherche d'emploi (p. 68). La description des besoins des migrants dans le cadre des relations grégaires est, quant à elle, reconnue comme étant limitée du fait des conditions d'accueil et donc réduite aux contacts professionnels, à la vie syndicale, ou éventuellement aux clubs sportifs. En ce qui concerne la relation aux média, elle est dite « potentiellement riche et diversifiée pour les migrants » (p. 70) ; néanmoins, les auteurs relèvent qu'y accéder, pour eux, reste compliqué, notamment du fait de l'absence de scolarisation mais aussi à cause du manque de matériel pédagogique adéquat. Ils ouvrent finalement la réflexion en ces termes :

> Les travailleurs migrants et leurs familles constituent sans doute le public dont les besoins langagiers sont les plus importants. […] On a eu trop tendance à estimer que l'apprentissage de la langue étrangère par les migrants pouvait se réduire à la maîtrise de quelques consignes professionnelles liées à un poste de travail. (p. 70)

On comprend, par là, que cette prise en considération du public migrant, bien qu'elle soit marquée dans le Niveau-seuil, reste tardive et lacunaire, par rapport à celle réalisée pour d'autres publics. On retiendra néanmoins que l'époque communicative est marquée par une focalisation sur la compétence de communication[176] par opposition à la maîtrise d'un système linguistique,

---

173. On peut noter ici les correspondances entre l'ambition du Niveau-seuil et celle du référentiel associé au DILF qui accorde « une attention particulière […] au premier niveau identifiable de compétence en français » (Beacco, de Ferrari, & Lhote, 2005, p. 15).

174. Sont identifiés ici leurs spécificités économiques et sociales, ce qui a trait à l'intégration au pays d'accueil, l'expérience de scolarisation souvent absente et la distance entre les univers culturel et professionnel entre les pays d'origine et le pays d'accueil (voir p. 48).

175. relations familiales, professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles ainsi que ce qui a trait à la fréquentation des média.

176. Hymes (1991) se défend d'être le concepteur de cette expression (pp. 123-130) : il argumente cependant pour son utilisation notamment dans l'enseignement des langues principalement parce qu'elle permet d'étendre l'objet d'enseignement à d'autres moyens de communication que le verbal.

ainsi que par l'émergence de la notion d'analyse des besoins corrélée aux principes de la pédagogie par objectifs.

Ces deux traits fondamentaux pour l'approche communicative ont et peuvent toujours servir la formation des migrants. On verra cependant que, peu de temps après l'élaboration de ces concepts, des critiques ou des reformulations émergeront et ce, dans une période voyant à nouveau la relégation des besoins des migrants aux « oubliettes » de la mémoire didactique…

Cinq ans plus tard, alors que l'approche communicative avait donné lieu à des développements dans les recherches comme dans les pratiques, Catani (1981, p. 103) décrit en effet des signes de désengagement de la communauté des didacticiens vis-à-vis des publics migrants :

> Si le petit nombre de communications et de participants à cet atelier fut un facteur positif pour la discussion, ce fait est aussi significatif, disons-le nettement, de l'impasse où se trouve cet enseignement. […] Les questions posées par le colloque : quelles solutions apporter aux interrogations pratiques des formateurs ? […] n'ont reçu que des réponses partielles et fournies, sauf dans un cas, comme à la sauvette.

Pourtant, un an après cette publication-là, une recherche menée à l'initiative du ministre de l'éducation de l'époque, A. Savary, s'intéresse à la spécification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France (Porcher, Barbe, Sctrick, Pillods, & Richterich, 1982). Les résultats font ressortir plusieurs tensions relatives à l'un des nouveaux objets des didacticiens, à savoir l'identification des besoins[177] pour la détermination des objectifs d'apprentissage :

> […] l'identification des besoins, selon certaines modalités, peut permettre de formuler toute une série d'objectifs qui s'inscrivent dans le champ d'une traduction/production de "ce pour quoi l'apprenant veut ou doit apprendre telle langue" […]. Par ailleurs, ce modèle engendre des risques non négligeables de rigidifier le déroulement pédagogique par l'aspect statique qu'implique une identification préalable des besoins. (p. 94)

Dans les remarques terminales, Porcher souligne l'importance, au-delà de toute volonté de rationalisation dans l'élaboration des formations, des dimensions « ethnologique, anthropologique, où se trouvent mobilisés les éléments culturels qui constituent chacun des partenaires concernés […] et déterminent les relations entre eux » (p. 100). Il met en évidence l'obstacle représenté par les codes implicites de l'enseignement formel, pour les adultes migrants :

> On ne peut pas concevoir un enseignement pour un tel public en court-circuitant l'aspect ethnologique : or, ici, celui-ci est présent sous l'une de ses formes les plus masquées, celle de l'institution de formation elle-même comme métaphore de la société […]. C'est pourquoi la langue pédagogique comme langue de spécialité est une réalité éducative à la fois ignorée et décisivement importante. (p. 103)

Pourtant, Coste (1994, p. 123) montre que l'enseignement des langues s'était vu fortement rapproché de l'enseignement des cultures depuis 1968 : comment, plus de dix ans après ces premiers rapprochements, la spécificité de l'enseignement comme système culturel pouvait-il constituer une découverte pour que les publics migrants en pâtissent encore ? Coste précise, plus

177. Les auteurs du Niveau-seuil avaient déjà eux-mêmes analysé l'ambiguïté de la notion de besoin (voir pp. 15-16).

loin, que ces rapprochements entre langues et cultures ont surtout impacté la formation initiale : les approches interculturelles ont été principalement développées avec des publics d'enfants en cours de scolarisation (pp. 126-127).

Malgré le désengagement des didacticiens des langues vis-à-vis de la formation des migrants durant les années 1980-1990, des recherches dans le domaine de l'acquisition dite « en milieu naturel » ont continué leurs développements : elles présentent plusieurs pistes de travail tout à fait pertinentes pour la formation des adultes migrants et ce, tant en termes de pratiques que de recherches, ce qu'on décrit dans la suite.

4.3.2.3. Approches acquisitionnistes

Les acquisitionnistes s'intéressent au « processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient […] » (Cuq & Gruca, 2005, p. 113) : leurs travaux se distinguent donc assez fortement des analyses des processus mis en œuvre dans des conditions d'enseignement et d'apprentissage formelles. Cependant, les publics migrants sont en immersion dans la société française : par conséquent, le rapport entre la part des processus d'acquisition et celle des processus d'apprentissage est inversée au regard de celui qui caractérise des publics apprenant le français à l'étranger.

Plusieurs des observations et des concepts élaborés dans le cadre des recherches en acquisition peuvent, en ce sens, nourrir les activités de formation ainsi que les analyses menées à propos de la formation des migrants. Le concept d'*interlangue* renvoie notamment au processus par lequel l'individu construit, élabore ses connaissances et sa compétence à communiquer dans une langue étrangère ; il part du principe que le migrant, par exemple, n'est pas en prise directe avec le système de la langue cible mais que les contacts se réalisent par la médiation d'activités ou d'événements. Le concept d'interlangue invite à repenser le rôle de l'enseignant de langue, la nature ainsi que la place de l'erreur au sein du processus d'apprentissage voire même, sa fonction dans la construction identitaire des migrants.

Ainsi, Py (1994, p. 44) défend l'idée selon laquelle « le rôle de l'enseignant ne saurait être de guider l'acquisition, mais plutôt de créer des conditions favorables à son développement naturel » au sein duquel les erreurs « n'y apparaissent pas comme des obstacles […] mais comme marques transcodiques, remplissant […] des fonctions discursives fondamentales » (p. 45). Ces fonctions discursives relèvent notamment de la construction identitaire des personnes et sont liées au travail de *restructuration* des connaissances de la ou des langue(s) de référence.

La considération du processus de constitution de l'interlangue des apprenants est donc source d'informations pour l'action et les choix de l'enseignant. Elle indique, en outre, des pistes de travail spécifiques : par exemple, pour les migrants, un des objectifs peut être d'élaborer une compétence d'identification « des problèmes de formulation ou d'interprétation » (p. 52) afin qu'ils soient en mesure de poursuivre l'interaction avec leurs interlocuteurs dans de bonnes conditions. Py invite, en conclusion, à ne pas négliger la langue de référence de l'alloglotte parce

qu'« elle continue de faire partie de son répertoire. Ses manifestations sous forme de marques transcodiques ne traduisent pas nécessairement des lacunes, mais révèlent la spécificité d'une identité linguistique et culturelle autre » (ibid.).

D'autres concepts issus des recherches en acquisition pourraient être mis au service de l'analyse des pratiques de formation des migrants : Costa-Galligani (2001) invite en ce sens à étudier le rôle des compétences métalinguistiques dans les évolutions de l'interlangue. Cependant, pour les migrants peu lettrés, le recours au métalangage est généralement restreint.

Après cette considération du concept d'interlangue, de ce qu'il engage pour l'action enseignante, particulièrement en ce qui concerne le statut de l'erreur et, plus largement, le respect des identités culturelles, on étudiera les approches contemporaines de la formation des migrants qui tiennent à la fois à des cadres élaborés par les acteurs de terrain[178] ainsi qu'à des préconisations plus larges, émanant d'institutions telles le Conseil de l'Europe.

4.3.2.4. Approches contemporaines de la formation des migrants

4.3.2.4.1. *À propos de la perspective actionnelle…*

Comme les courants méthodologiques présentés précédemment, la perspective actionnelle est rattachée à une publication fondatrice, ici celle du Cadre Européen Commun pour les Langues ou CECRL (Conseil de l'Europe, 2000). À l'instar des auteurs du Niveau-seuil, ceux du CECRL précisent rapidement que l'ouvrage n'est pas prescripteur au plan méthodologique[179], ce qui, pour le type de publication en question et pour les praticiens ou les chercheurs, ne manque pas d'ambiguïté.

Bento (2012) montre que les propositions du CECRL, du fait de l'accent sur l'action qu'elles présentent, sont associées par les didacticiens à des théories relevant des sciences de l'éducation et plus particulièrement, aux élaborations du socio-constructivisme : les concepts de Zone Proximale de Développement, d'étayage et de conflit socio-cognitif sont identifiés de manière récurrente dans les publications analysées. Un an plus tard, elle relie cette observation à un certain retrait des sciences du langage dans le champ de la didactique des langues, à partir de la publication du CECRL (Bento, 2013).

Laurens (2013, pp. 101–130) analyse, elle aussi, cet accent mis sur l'action comme un principe source de renouvellement méthodologique mais elle identifie, auparavant, un point commun entre l'approche communicative et la perspective dite actionnelle que propose le CECRL au travers du concept de « compétence de communication » :

178. On se concentrera toutefois sur les cadres de références visant particulièrement les publics migrants : en ce sens, les cadres de référence élaborés dans les années 1990 pour la formation de base ne seront pas présentés, les publics ciblés incluant des francophones natifs en situation d'illettrisme.

179. « Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (p. 4).

> Les actes de paroles sont situés au sein d'activités langagières elles-mêmes incluses dans des actions sociales leur donnant tout leur sens. L'action est ensuite spécifiée en tâche à la condition que le ou les sujets sociaux qui l'accomplissent aboutissent à un résultat (concret) en ayant recours à leurs compétences de manière stratégique. On comprend que la perspective actionnelle s'appuie sur l'approche communicative et tout à la fois s'en distingue en focalisant sur la notion d'action. (p. 102)

Elle contraste, dans la suite, deux lectures du CECRL : celle réalisée par Beacco (2007) et celle réalisée par Puren, dans plusieurs publications différentes. Le premier critique la diffusion, avec le CECRL, de ce qu'il nomme une approche « globaliste » ou « circulante », renvoyant à une version « basse définition » de l'approche communicative, du fait de l'absence de position méthodologique forte. Puren, au contraire, met l'accent sur la portée rénovatrice du CECRL en ce qui concerne les finalités des formations en langues, passant d'un apprentissage centré sur l'individu à un apprentissage mettant au centre du processus d'enseignement, les groupes d'apprenants :

> Puren reproche à l'approche communicative de poser la communication entre individus comme une fin en soi et non au service d'activités socialement significatives hors du contexte de formation. Alors que dans la perspective actionnelle, la notion d'action place au premier plan la dimension collective de l'apprentissage, l'approche communicative met l'accent sur l'individu […]. Avec la perspective actionnelle, il s'agit toujours de former des individus autonomes mais qui sont aussi appelés à devenir des citoyens solidaires, reliant ainsi l'apprenant individuel et l'apprenant collectif […] (p. 115)

Laurens conclut que ces deux lectures du CECRL se complètent en ce qu'elles présentent « une version haute de l'approche communicative, pour l'un, ou une version maximaliste de la perspective actionnelle, pour l'autre » (p. 122)[180]. Si, par la suite, elle met en évidence la visée intégrative des analyses méthodologiques menées depuis le développement de l'approche communicative, elle n'en critique pas moins la pauvreté des modélisations des activités d'enseignement et d'apprentissage, toujours sous-jacentes aux discours, même prudents, des didacticiens. Sa thèse tout entière vise justement à argumenter la pertinence d'un modèle modulaire pour organiser ces activités. Ce modèle, nommé Trame Méthodique Repère (TMR), peut être représenté sous la forme suivante :

180. Ces différentes lectures du CECRL ne ressemblent pas à celle faite par Rastier qui en élabore une critique très sévère (2013, pp. 27–32). D'après cet auteur, le CECRL réduit l'enseignement des langues à l'apprentissage de ce qu'il appelle des « langues de service ». Il appose à l'évolution didactique de l'enseignement des langues jusqu'à cette publication en 2001, les taux d'illettrisme croissant en France : « En France, le pourcentage est passé de 15 à 20 % en dix ans. Le Cadre aura au moins permis de mesurer l'étendue de l'échec dont il est pour une part responsable. Voilé par de délicats euphémismes comme l'illettrisme ou l'illitéracie, l'analphabétisme est une sanction sévère pour l'inflation techno-didactique : il n'est pas exclu qu'elle l'ait accompagné, voire y ait contribué en vidant les disciplines de leur contenu » (pp. 30-31).

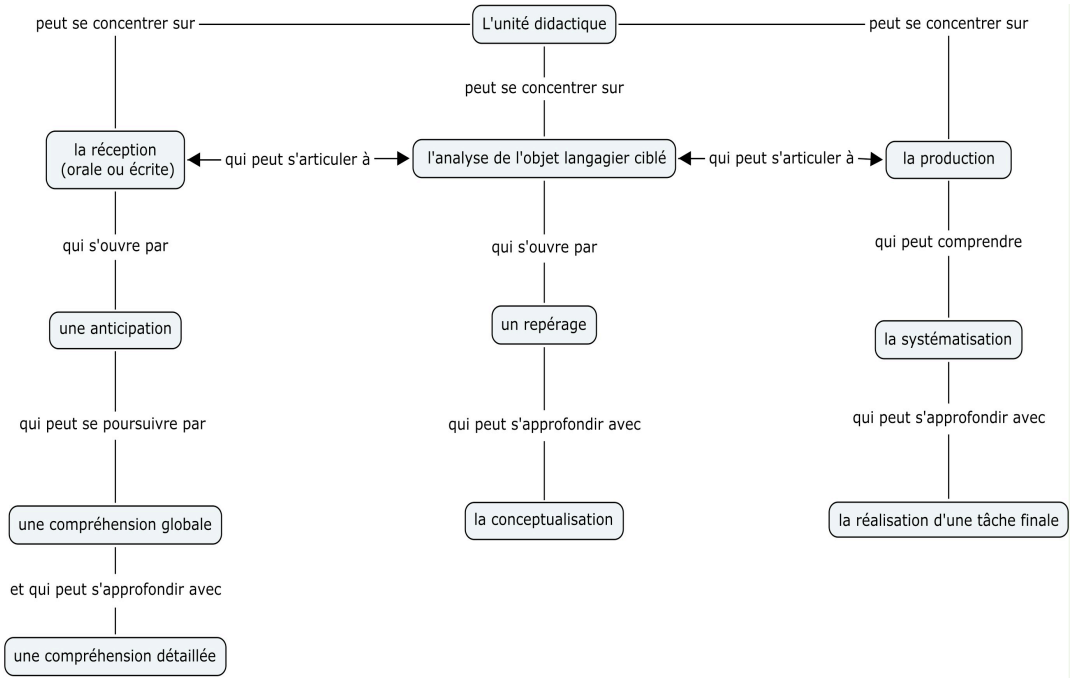


Figure 2 : composantes de la Trame Méthodique Repère (modèle adapté de Laurens, 2013, pp. 162–163)

Ce modèle s'adapte aux choix réalisés par l'enseignant en fonction des publics et des objectifs qu'il a établis. Il articule trois étapes principales, qui se déclinent en différentes phases, mobilisables ou non par l'enseignant. Son mérite est de rétablir au grand jour le besoin d'instruments didactiques précis et souples pour l'activité enseignante, besoin dissimulé depuis les critiques portées à la méthodologie SGAV dans le courant des années 1970. Il est tout à fait compatible avec les élaborations didactiques conçues pour des publics migrants, ce qu'on approfondit dans la suite.

4.3.2.4.2. *…pour la formation des migrants ?*

Pour les migrants, la démarche des Actions Socialisantes à composante Langagière ou ASL (de Ferrari, Forzy, & Nguyên, 2004) est marquée par le modèle communicatif, mais pas uniquement. On y retrouve en effet, dès sa désignation, une dimension actionnelle importante : au-delà du nom donné à cette démarche de formation, celle-ci prévoit des mises en situation concrètes dans les différents espaces sociaux d'interaction où les apprenants se trouvent en position d'usagers réels de la langue.

On peut prendre l'exemple de la fiche pédagogique suivante, prévue pour une phase d'exploration du domaine de la vie publique et plus précisément de l'espace social qu'est l'école :

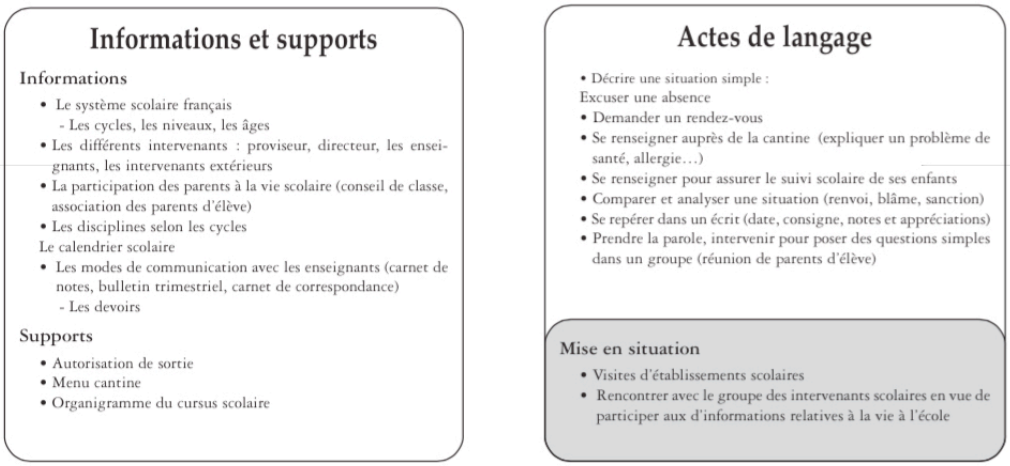


Figure 3 : fiche pédagogique pour l'exploration de l'école comme espace social (De Ferrari et al.,2004, p. 44)

En contraste, on a remarqué que, si le référentiel pour le DILF (Beacco et al., 2005) s'inscrit clairement dans la lignée du CECRL, il n'y est pas fait mention d'une perspective actionnelle pour les publics migrants. Une contribution récente de Vicher publiée dans le cadre d'un document réalisé par le Centre Ressources Emploi Formation (CREFOR)[181] mentionne l'inscription résolue (mais peu décrite) de la démarche FLI dans une perspective actionnelle (p. 24).

Le référentiel du FLI mentionne à deux reprises la perspective actionnelle, ces deux occurrences prenant place au sein de la liste des compétences attendues du formateur ou de la formatrice FLI : en premier lieu, en termes de « connaissances et compétences préalables en didactique des langues-cultures étrangères » (Adami, Bergère, et al., 2011, p. 24), puis, en termes d'« ingénierie andragogique » (ibid., p. 25). Au plan institutionnel, Extramiana et Sibille (2008, p. 29) remarquent un intérêt « émergent » de la part des formateurs pour cette démarche pédagogique.

Trois ans avant la publication du référentiel FLI, un projet nommé FAAR (Formation, Accueil des demandeurs d'Asile et Réfugiés) prenait pour cadre « l'approche communicative dans le domaine des langues étrangères ou de ce que l'on nomme aujourd'hui la perspective actionnelle »[182] : vingt-six activités d'enseignement/apprentissage y sont décrites, parmi lesquelles, un certain nombre font effectivement écho à des tâches sociales davantage qu'à des actes de parole (par exemple : prévenir d'une absence par SMS). Parmi les publications situant des

181. Voir : Dehays, E. (2013). Eclairage sur le FLI. *Eclairage*, (28), 48.

182. Descolonges, M.-J., Ebrard, C., Foyer, A., Laurens, V., & Terrier, P. (2008). Apprendre le français, vivre dans la cité. Rapport d'expérience. CIMADE (p. 17). Consulté le 20/04/14, de : http://www.nucleoderefugio.com.ar/MartinezTesis%20de%20maestria.pdf

activités de formation de migrants dans une perspective actionnelle[183], Vandermeulen (2012) conclut toutefois en ces termes :

> Qu'il s'agisse de notre propre pratique mais aussi de celle d'autres formateurs adaptant les principes du FLE à la formation linguistique en contexte migratoire, la méthodologie retenue est le plus souvent communicative du fait d'une méconnaissance des apports didactiques réellement proposés par la perspective actionnelle. (p. 267)

Ce qu'on peut retenir de ces approches contemporaines de l'enseignement des langues aux migrants, c'est qu'elles suivent de près les évolutions proposées dans des cadres plus généraux en didactique des langues (pour des publics scolarisés). La perspective actionnelle n'est pas non plus très éloignée de modèles pédagogiques plus anciens, tels la pédagogie de projet, qui peuvent être plus familiers des intervenants pour la formation des migrants. Les différents concepts, notions et courants méthodologiques passés en revue précédemment sont toujours valables pour la formation des migrants, en particulier pour leurs besoins langagiers. Ils réfèrent cependant tous aux recherches menées dans le champ de la didactique des langues étrangères. Un premier élargissement s'avère nécessaire : il convient, en effet, de considérer les liens entre la didactique du FLE et celle du Français dit Langue Maternelle (FLM).

4.4. Français *comme* langue étrangère

Dès l'introduction de sa thèse, Laurens (2013, p. 19) précise un positionnement auquel je souscris pleinement et qui éclaire les liens entre didactiques du FLE et du FLM :

> Nous préférons l'appellation « français comme langue étrangère » (ou encore l'écriture d'origine de « français, langue étrangère ») à celle très répandue de « français langue étrangère ». Cette manière de décliner le sigle très connu de « FLE », calquée sur l'expression anglaise « English as a foreign language » ou l'expression allemande « Deutsch als Fremdsprache », traduit correctement, nous semble-t-il, le fait que le français, que l'on étudie soit en tant que langue maternelle ou première soit en tant que langue étrangère ou seconde, reste une seule et même langue. Quand nous utilisons le sigle « FLE » dans notre texte, il faut donc entendre « français comme langue étrangère ». La même remarque vaut pour le domaine du français langue maternelle, désigné par le sigle « FLM » : il faut entendre « français comme langue maternelle ».

Si la didactique du FLM a mis du temps pour s'affirmer comme discipline[184], il paraît important aujourd'hui d'établir et de renforcer les liens entre ces deux didactiques, notamment parce qu'elles partagent le même objet.

Pour la formation des migrants peu lettrés, on peut relever que les approches proposées ont souvent reproduit des modèles scolaires de l'alphabétisation (Leclercq, 2007, p. 34 ; Mourlhon-

183. On peut citer, en complément de celles citées dans le texte, l'ouvrage d'Adami (2009a) qui analyse à deux reprises la dimension actionnelle des activités de formation d'adultes migrants (pp. 98-99, pp. 104-106) ainsi qu'une recherche exploratoire que j'ai moi-même menée à propos de l'utilisation des courriers électroniques (Beauné, 2011a).

184. Cuq et Gruca (2005, p. 20) rappellent que l'unification linguistique du territoire français est en quelque sorte « achevée » au tournant de la seconde guerre mondiale. Les travaux de Chervel (2006) mettent aussi en évidence la lente constitution, dans l'histoire, de la discipline « français ».

Dallies & de Ferrari, 2007, p. 106). Une recherche menée sur l'écriture et les migrants par Fraenkel, Fregosi et Vasseur (1981) a mis en évidence, à partir d'entretiens et de questionnaires soumis à des formateurs, certaines constantes dans la démarche pédagogique suivie, parmi lesquelles, le recours systématique à une ou plusieurs activités de type traditionnel (lecture à voix haute, dictée, exercices grammaticaux) (p. 4). On remarquera que ce type d'activités est également relevé par Bruley-Meszaros (2008, pp. 49–58), dans le cadre d'une association d'alphabétisation subventionnée, animée par une quarantaine de formateurs bénévoles.

En termes de productions écrites, Fraenkel, Fregosi et Vasseur (1981) relèvent que les compétences dites « mécaniques » correspondent à celles qui sont le plus souvent exercées, à partir d'activités de recopiage et de dictée. Les auteurs analysent ensuite les décalages entre ces pratiques de classe et les pratiques sociales de référence de lecture et d'écriture (p. 8). Cette recherche permet également d'identifier un problème représentationnel du côté des formateurs :

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

Fijalkow (1997) montre aussi que l'influence de la didactique du FLM sur les pratiques de formation des migrants peu lettrés peut avoir fossilisé certaines approches peu pertinentes. Il décrit notamment une conception des rapports de la lecture à l'écriture exprimés « en termes d'antériorité : lecture d'abord, écriture ensuite » (p. 302). Il développe, suite à ce constat, des propositions didactiques précises pour utiliser l'écriture afin d'améliorer les compétences en lecture des apprenants adultes peu lettrés.

Leclercq (2011, p. 27) relève néanmoins qu'au cours des années 1980, les relations entre la didactique du FLM et celle du FLE à des publics migrants peu lettrés ont favorisé des conceptualisations nouvelles pour les activités de formation :

> L'échec scolaire et la lutte contre l'illettrisme suscitent débats, expérimentations et renouvellement des orientations de l'enseignement du français écrit, dont va bénéficier la formation linguistique des migrants […]. La critique des approches *bottom up* dans l'enseignement de la lecture et la valorisation des démarches idéo-visuelles rencontre un certain succès auprès des intervenants […].

Ces modèles font écho aux méthodologies du FLE : la TMR organise, par exemple, la compréhension d'un document en deux principales phases, la compréhension globale suivie de celle dite détaillée. La première procède par la formulation d'hypothèses sur le contenu d'un document à partir des indices relevés par les apprenants ; la seconde vise ensuite à vérifier ou infirmer ces hypothèses au moyen de la reconnaissance et/ou du déchiffrage de termes importants.

Sur un plan plus général, Leclercq (2003) montre cependant que les rapports entre les formations de base des adultes et les didactiques sont plutôt distendus, entre autres du fait de la constitution historique de ce champ de pratique et des recherches qui, pour l'éducation des adultes, se sont penchées très tôt sur les finalités de ces formations. Une autre de leurs caractéristiques, gênant le renforcement des rapports entre les didactiques et l'éducation des adultes, renvoie à la faible compartimentation disciplinaire :

> Un module de recherche d'emploi, par exemple, mobilise des savoirs relevant du droit, du français écrit, du français oral, des techniques de communication… Un même formateur peut enseigner le français, la vie sociale et professionnelle et encadrer des stages de redynamisation de projet professionnel. (ibid., p. 6)

On constate cependant que cette faible compartimentation disciplinaire génère logiquement des pratiques interdisciplinaires variées de manière assez systématique : on pense alors que l'étendue, la familiarité et les types d'interdisciplinarités investies pourraient inspirer d'autres secteurs de l'éducation et de la recherche.

Particulièrement au sujet de l'influence de la didactique du FLM en formation de base des adultes, Leclercq (2003, pp. 8-9) spécifie encore d'autres tensions :

> Les débats sur les modèles d'enseignement du français écrit concernent avant tout les jeunes enfants. […] Et tout se passe comme si la didactique du français en formation permanente était « à la remorque » de la didactique en formation initiale.

Elle en appelle donc à une spécification des cadres conceptuels pour la formation des adultes peu lettrés (pp. 10-13), cette spécification devant tenir compte à la fois des caractéristiques des publics formés (des adultes), des objets d'apprentissages (ici, la langue et les aspects symboliques des savoirs lire et écrire), des contextes de formation (notamment des contraintes temporelles de ces formations) et des pratiques des formateurs.

On a donc mis en évidence des liens importants entre l'histoire de la didactique du français et la formation des adultes migrants : beaucoup des discussions qui ont amené des changements profonds dans la conceptualisation du métier d'enseignant de FLE et pour les cadres théoriques de l'enseignement des langues, présentent des connexions fortes avec la réflexion qu'impose la formation des migrants[185]. Les dernières remarques à propos des rapports entre didactique du FLM et pratiques d'alphabétisation font ressortir des besoins didactiques propres au champ de la formation des adultes migrants peu lettrés mais, avant de les décrire plus en détail, on s'intéressera aux principales tendances qui s'observent au plan des *pratiques* de formation.

185. On pense notamment à celle de l'adaptation des ressources et des programmes aux groupes de formés ; celle relative à la compétence de communication en situation, distinguée du savoir linguistique ; celle concernant l'analyse des besoins ou encore, celle rapportant les activités d'enseignement à un système marqué culturellement, etc.

4.5. Quid des pratiques de formation ?

4.5.1. *Principales tendances*

Il est de l'ordre du truisme d'affirmer que les pratiques des formateurs varient mais Leclercq (2007, p. 33) relie cette diversité, pour les formations de base, à « la nature de l'organisme porteur du dispositif, [au] type de publics ciblés, [à] la spécificité du contexte local, [aux] caractéristiques des actions ». Dans une publication de 2006, cette chercheure détermine différents critères pour caractériser les pratiques de formation, qu'on peut réorganiser en fonction de trois aspects principaux : le type d'activités[186], le type de support[187], le type de progression[188]. À partir de ces trois critères, elle dégage différents modèles d'interventions qui ont marqué l'histoire de la formation des migrants et qui s'expriment toujours sous la forme de tendances dans les pratiques des formateurs. On peut résumer les caractéristiques de ces trois modèles au sein du tableau suivant :

	Type d'activités	**Type de supports**	**Type de progression**
Modèle hiérarchisé	- Apprentissage de règles grapho-phonologiques et du codage alphabétique des mots. - Entraînement des capacités instrumentales de façon graduée et isolée	- Pas ou peu de confrontation aux écrits sociaux	- Conception algorithmique ou linéaire : du simple au complexe (lettre, syllabe, mot, phrase, texte)
Modèle communicatif axé sur le sens	- Compréhension en situation - Lecture importante par rapport à l'écriture, lire = deviner ?	- Recours dominant aux écrits sociaux	- Conception modulaire : organisation en fonction de situations de communication
Modèle intégrateur	- Tâches de lecture et d'écriture contextualisées, situées dans une optique de communication. - Interactions lecture-écriture - Temps d'entraînements spécifiques aux différentes composantes langagières	- Activités langagières en situation. - Importance de l'acculturation aux écrits sociaux et culturels	- Conception modulaire : organisation en fonction de situations de communication - Accent plus marqué sur l'étayage du formateur et des pairs.

Tableau 7 : trois modèles historiques pour les pratiques d'alphabétisation, adapté de Leclercq (2006)

Toujours dans cette intervention, Leclercq propose une analyse du modèle dominant dans le référentiel associé au DILF (pp. 49-50) : elle montre la superposition du modèle communicatif et du modèle intégrateur, avec une prédominance du premier d'entre eux sur le second.

186. Sont-elles plutôt centrées sur les correspondances grapho-phonologiques ou sur la compréhension en situation ? L'entraînement de capacités instrumentales spécifiques (lexique, morphologie, syntaxe, grapho-phonologie) est-il plutôt isolé ou intégré à des situations ? Quelle place est attribuée à la production d'écrit ?

187. Sont-ils plutôt créés pour la cause ou issus des pratiques sociales de références ? Quelle place est accordée à l'acculturation aux écrits sociaux et au monde de l'écrit de façon générale ?

188. Est-il plutôt linéaire, allant du simple au complexe ou souple, par situation de communication ?

Un an plus tard, elle identifie trois autres tendances qu'elle articule en termes d'opposition[189] ou de tensions (Leclercq, 2007, p. 34). Ces tendances complètent celles décrites précédemment en ce qu'elles adoptent une approche plutôt psychopédagogique, voire idéologique :

- une première tendance oppose « un modèle déficitaire et psychologisant (« curatif » chez Coquelle, 1996) » à « un modèle plus contextualisé, social et citoyen » ;
- une seconde oppose « un modèle caritatif ou humaniste d'aide aux pauvres et aux exclus » à « un modèle centré sur l'efficacité, la rationalité et sur une certaine technicisation de la formation » ;
- la dernière se concentre autour du modèle scolaire, « référence constante » et pourtant rejetée parce que jugée « inadaptée ». Autour de cette référence au modèle scolaire, des méthodologies actives, par exemple, basées sur des projets, seraient revendiquées par les formateurs[190].

Avant Leclercq, Astolfi (2003, p. 2) avait aussi vivement décrié le fait que la formation de base « relève trop souvent d'un modèle "déficient" et "curatif" qui fait [des apprenants] des sortes de malades ou de handicapés, que l'on soigne par un retour sur les "bases" et "pré-requis" considérés comme étant trop lacunaires ». Cette tension autour du modèle scolaire a également été pointée par N. Bagiola lors du congrès Eur-Alpha (Beauné, 2012a).

Au plan de la diversité des pratiques, on peut d'ailleurs mentionner les résultats issus de ce projet européen qui avait pour ambition de créer un réseau d'échanges entre apprenants, formateurs, chercheurs et pouvoirs publics[191]. L'appel à contribution lancé en 2009 a permis la sélection d'activités de formation d'adultes en difficulté face aux savoirs de base[192], qui prônent l'émancipation des apprenants et mettent en œuvre des pédagogies renvoyant au modèle socio-constructiviste. Le réseau, au bout des trois années de financement, comptait seize partenaires représentant douze pays, majoritairement membres de l'Union Européenne[193]. Le site du projet, dans une rubrique dédiée, donne accès aux pratiques repérées, qui renvoient toutes à l'éthique ainsi qu'aux principes exposés plus haut. La finalité du projet n'était cependant pas liée à une quelconque représentativité des pratiques de formation.

Vandermeulen (2012) montrait, par exemple, qu'elles ont tendance à reproduire des modèles « traditionnels », centrés sur les savoirs linguistiques ou basés sur des objectifs communicatifs, ce

189. On pourrait aussi concevoir des axes déterminant des continuum entre deux pôles.

190. Ce qu'on retrouve par exemple dans la méthode de l'atelier ECLER (Ferrand, 1993).

191. Voir : Eur-Alpha. (2014). Eur-Alpha - Réseau européen pour l'alphabétisation des adultes [site présentant un projet européen]. Page consultée le 25/07/14, de : http://www.eur-alpha.eu/?lang=fr

192. Ici, l'ambiguïté terminologique analysée en section 3.2.1. joue fortement : la plupart des activités sélectionnées étaient en effet orientées vers les problématiques d'illettrisme rencontrées par des apprenants natifs des langues des pays représentés ; cela n'exclue cependant pas la prise en charge d'apprenants n'ayant pas pour langue première celles de ces différents pays.

193. Aux dix pays membres de l'Union européenne s'ajoutent la Suisse et la Turquie ainsi que l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie.

qui diffère des approches actionnelles encouragées depuis une décennie en Europe[194]. Morisse (2003, p. 22) signale la part des responsables d'organismes quant aux méthodologies mises en œuvre par les formateurs :

> […] certains responsables préfèrent recruter des personnes peu ou pas formées, […] en voulant « s'accrocher aux méthodes » qu'on leur a enseignées, [les formateurs] peuvent s'éloigner des préoccupations et des besoins des usagers, dira une responsable.

Il convient également de rappeler la spécificité des activités associatives au sein desquelles agissent des bénévoles dont les parcours « n'ont […] souvent aucun rapport avec l'enseignement du français langue étrangère et l'alphabétisation » (Bruley-Meszaros, 2008, p. 8). Néanmoins, à travers l'analyse de leurs discours, cette chercheure identifie des « objectifs [qui] se situent plutôt dans le communicatif et le fonctionnel ».

Suite à la création du label qualité FLI, Rivière (2012, p. 11) fait référence à l'« atomisation méthodologique [qui] révèle peut-être le caractère encore éparpillé d'une didactique du français langue d'insertion »[195]. Elle décrit, quant à elle, des pratiques marquées par les sciences de l'éducation, évoquant leurs dimensions « fortement transpositives et […] étayantes ». Les premières renvoient à des pratiques constituées « d'une part importante d'ingénierie de formation nécessitant l'analyse de besoins, la sélection de contenus, la planification et la mise en place effective de la formation[; ce qui] suscite […] un travail important de sélection, de traduction et de transposition des savoirs à enseigner » (ibid.). Les secondes sont notamment définies par le fait de « guider les apprenants dans le processus d'incorporation de nouvelles normes (à l'écrit ou à l'oral) par la gestion de la dynamique de la parole collective, voire de la parole auto-centrée » (ibid.).

Rivière mentionne aussi la « difficile didactisation par les formateurs » des documents écrits (ibid., p. 4). Sur ce point, Adami (2009b) ouvre son argumentation de manière assez catégorique :

> Les acteurs de la formation d'adultes ont depuis longtemps intégré [la réalité des besoins des apprenants] et l'utilisation de documents authentiques[196] fait partie des habitus pédagogiques puisque les apprenants y sont confrontés en permanence en dehors de la salle de cours.

Mais, un peu plus loin, cet auteur admet que « les pratiques et les habitudes pédagogiques en formation d'adultes en insertion sont contrastées » (ibid., p. 164). Il s'avère, a posteriori, que

194. Cf. : Unité des Politiques linguistiques (Ed.). (2001). Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Consulté de : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf

195. Dans le cas de la didactique des langues et des cultures, Puren (1994) élabore une réflexion à propos de « l'éclectisme méthodologique raisonné » qui implique de tenir compte des relations entre les méthodologies d'enseignement afin de les articuler de manière cohérente au sein des programmations didactiques.

196. La notion de document authentique a fait l'objet de nombreux débats internes aux sciences du langage et interdisciplinaires (voir Beauné, Bento & Riquois, à paraître). On retiendra ici qu'il s'agit de supports variés (oraux, écrits, audiovisuels, etc.) qui provient de l'espace extérieur au cadre formel d'apprentissage et qui se présente dans son intégrité originelle.

l'ensemble de l'article analyse de manière critique les transpositions didactiques de documents authentiques[197] couramment réalisées en formation :

> A l'écrit, par exemple, il existe un exercice incontournable, peut-être même emblématique tellement il est fréquent et que tout formateur d'adulte en insertion a dû faire au moins une fois dans sa vie professionnelle : faire remplir aux apprenants un formulaire où il faut écrire son nom, son prénom, son adresse, parfois sa date de naissance ou son numéro de téléphone. […] Ce qui est frappant, c'est que très souvent, ce type de formulaire que l'on peut trouver n'importe où, en abondance et sous toutes les formes dans la réalité, soit reproduit pour les besoins de la cause pédagogique. Le document proposé pour l'exercice se contente d'écrire « nom », « prénom » et « adresse » avec en face de chacun de ces mots, soigneusement placés les uns en dessous des autres, une ligne de points où il faut écrire la « réponse ». Ce type de formulaire « simplifié » n'existe bien sûr nulle part dans la réalité et les apprenants n'ont aucune chance de le rencontrer ailleurs qu'en formation. (ibid., p. 165)

Bien que cet article présente des propositions adaptées aux besoins spécifiques des migrants, il dissimule mal une tension importante liée aux pratiques des formateurs, qui rejoint la question de leur formation ainsi que celle de la valorisation institutionnelle de leurs compétences.

On voit aussi ici que des liens se manifestent entre les pratiques de formation et les ressources d'apprentissage. Dès les années 1970, ces questions sont relevées dans les recherches : François (1976) montre notamment que les « moniteurs d'alphabétisation » reçus en formation à l'époque exprimaient une forte demande d'aide : « devant l'urgence de leurs fonctions, [ils souhaitent] qu'on leur fournisse des recettes pédagogiques (dont on ne dispose pas, au reste) » (p. 111). L'auteure défendait, sur ce point, l'intérêt de formations à la création *ad hoc* de matériel par les formateurs pour les groupes d'apprenants, même si « les équipes de recherche se doivent de participer à l'élaboration de méthodes, de manuels, de matériel d'enseignement »[198]. Plus récemment, Leclercq (2006) pointait les insuffisances qui ont perduré concernant l'élaboration des matériels pédagogiques[199].

Il est manifestement délicat de dégager des tendances marquées pour les pratiques de formation des migrants mais une voie d'approfondissement peut consister dans l'étude des problématiques relatives aux ressources disponibles pour ces pratiques. Si « concevoir, rechercher, sélectionner,

197. cf. note 279.

198. On a remarqué qu'il s'agit toujours d'un aspect important des formations spécialisées dans la gestion de situations d'analphabétisme, notamment à l'université Paris Descartes. Le texte cité réfère d'ailleurs à l'engagement scientifique de cette université vis-à-vis de la formation des « moniteurs d'alphabétisation ». Un laboratoire de recherches se concentrant précisément sur ces questions était en effet porteur d'un programme de formation ambitieux, faisant le lien entre pratique et recherches : « l'UER de linguistique générale et appliquée sous l'égide du Centre de Formation Continue de l'Université René-Descartes, [organise] des stages de formation de moniteurs d'alphabétisation depuis 1973. Ces stages demeurent largement expérimentaux, c'est-à-dire qu'ils ne cessent d'évoluer dans leur organisation comme dans leur contenu […]. Ils ne représentent, au reste, qu'un apport très insuffisant par rapport aux besoins en formation » (François, 1976, p. 113).

199. « le terme de méthode est employé. Mais c'est assez rare. On parlera de la valise « Lettris », on parlera de tel support, de tel outil. […] les modes de conception et de diffusion des supports sont radicalement différents en formation initiale et en formation continue. Nous n'avons pas une prescription aussi forte […] qu'en formation initiale » (p. 33).

modifier, recomposer les ressources » (Bruillard & et al., 2014) constitue un point nodal des activités d'enseignement, la production et la diffusion de ressources éducatives validées (Baron & Dané, 2007) renvoie aussi à un enjeu majeur pour la professionnalisation des formateurs : Bento (2014) associe notamment les manuels à « un outil de formation des enseignants et parfois le seul élément de formation continue » . Qu'en est-il pour les publics migrants peu lettrés ? Les ressources existent-elles en nombre ? Sont-elles adaptées aux besoins des publics formés ? Comment se diffusent-elles ? On a déjà proposé quelques éléments d'analyse concernant les ressources informatisées (cf. section 3.3.5.) mais on élargira ces premières considérations à l'ensemble des ressources éducatives existantes pour la formation des migrants dans la partie suivante.

4.5.2. *Interactions entre les pratiques et les ressources éducatives disponibles*

4.5.2.1. À propos des manuels

On s'est intéressé à la question des manuels : bien qu'il ne s'agisse que d'une ressource pour l'enseignement parmi d'autres (l'espace, le mobilier de la classe, etc.), ils renvoient à des ressources quasi-naturalisées pour l'enseignement (Baron & Dané, 2007). Dans un chapitre d'ouvrage, Leclercq (2011b) relie les variations des pratiques des formateurs, la production éditoriale pour les publics migrants et le renforcement progressif des élaborations didactiques. Elle pointe entre autres, une réflexion portée vers les méthodologies pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en langue étrangère, à l'âge adulte, dans le courant des années 1970 qui identifie :

> […] l'ethnocentrisme des ressources proposées […], le paternalisme, voire certaines formes de racisme transparaissant dans les supports de lecture et d'exercice […] mais aussi le caractère infantilisant et scolarisant des situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit […]. L'inadaptation des méthodes de lecture à dominante syllabique et des démarches structuro-globales, la non prise en compte des besoins langagiers des populations, de leurs expériences et de la diversité de leurs rapports à la langue du pays d'accueil […]. (ibid., pp. 23-24)

Plus loin, elle souligne le caractère lacunaire des évolutions du cadrage didactique du fait des spécificités de l'histoire de la production éditoriale pour ces publics :

> […] les nouveaux formateurs […] ont difficilement accès aux matériels élaborés plus confidentiellement dans les associations ou autres organismes. Ce fait [peut s'expliquer] par la désorganisation des fonds documentaires des réseaux et centres de ressources, liée à la disparition de certains d'entre eux. (ibid., p. 32)

Au plan des manuels, le projet MALIN (Mutualisation et Analyse des ressources pour la formation LINguistique des adultes) a été financé pendant quatre ans (2008-2012) par différentes institutions (locales, nationales et européennes) et visait à identifier les ressources éducatives utilisées en France pour la formation linguistique des migrants. Des articles liés à ce projet ont souligné plusieurs faits importants, comme :

- le manque d'intérêt des principaux éditeurs privés pour ce public au fil de l'histoire des pratiques d'alphabétisation (Bergère, 2009),
- l'élaboration essentiellement locale des matériels pédagogiques et leur diffusion limitée à des cercles restreints d'acteurs (Bergère & Deslandes, 2007).

Lorsque le projet a cessé d'être financé, l'équipe responsable du projet avait réussi à identifier 1890 manuels édités entre 1953 et 2009. Cela représente un corpus conséquent et cohérent qui pourrait être étudié en tant que tel mais on signalera que ces ressources n'ont pas toutes été conçues pour répondre spécifiquement aux besoins des adultes migrants (Bergère & Lehoussel, 2009a)[200]. Un point généralement admis est que les formateurs composent à partir de ressources diverses et la méthodologie pour le projet MALIN se basait, non sur la prescription, mais sur la description : il n'y a donc pas eu de sélection au sein des matériels déclarés comme étant utilisés.

On a relevé aussi que les éditeurs privés de l'enseignement-apprentissage du FLE ont été attirés par la vague de réformes institutionnalisant la formation linguistique des migrants en France (Beauné, 2012b ; Bergère & Deslandes, 2007 ; Leclercq, 2011b, p. 32). Au cours de la dernière décennie, ils ont tous édité au moins un manuel pour la formation linguistique des migrants. On peut cependant identifier une tendance à la reproduction du modèle éditorial pour les manuels destinés à des apprenants scolarisés (Beauné, 2012b, 2013a). La prise en compte des compétences sémiographiques nécessaires au déchiffrage et à la compréhension des supports pour des apprenants peu lettrés semble particulièrement insuffisante, quand bien même ces besoins spécifiques ont été identifiés et analysés dès les années 1980 (Fraenkel et al., 1981).

Dans une étude à caractère exploratoire portant sur la place des TIC dans un ensemble de manuels récents (Beauné, 2011b), j'ai montré que les technologies s'étaient *infiltrées* dans le paysage socioculturel présenté par les manuels et que, pour l'un d'entre eux[201], la prise en compte de TIC au sein de l'apprentissage de l'écrit s'avère explicite et assez détaillée. Cependant, la publication postérieure d'ouvrages procurant un matériel visuellement pauvre et basé sur une approche syllabique peu contextualisée de l'apprentissage de la lecture-écriture, tend à infirmer l'hypothèse d'une production éditoriale tenant compte des mutations de la lecture et de l'écriture en cours depuis les années 1990 avec la banalisation croissante de TIC.

Ces quelques remarques font signe de l'ancienneté des tensions liées à la production de manuels adaptés aux besoins des migrants, notamment, de ceux peu lettrés. Elles soulignent également des problématiques qui impactent toujours les pratiques des formateurs : l'accès presque impossible aux ressources élaborées notamment par les associations pose la question de l'accès à l'histoire des pratiques de formation, à la mémoire du champ dans un sens assez large.

Sachant que les formateurs « se constituent un système de ressources qu'ils modifient constamment » (Bruillard & et al., 2014), on s'est intéressé aux évolutions en cours pour les

200. En outre, les ressources identifiées sont malheureusement inaccessibles depuis la fermeture des centres associés au projet.

201. Étienne, S. (2004). *Trait d'union: méthode de français pour migrants*. Clé international. La rubrique consacrée aux utilisations des TIC est néanmoins une des dernières du manuel.

pratiques des formateurs de migrants qui peuvent être liées au recrutement de formateurs diplômés en FLE/FLI, au renouvellement du cadrage didactique (avec le référentiel FLI notamment) ou encore, aux utilisations de TIC. Dans ce qui suit, je présente une brève analyse de l'histoire et de l'actualité des pratiques de formation conçues pour des migrants peu lettrés et mobilisant des TIC.

4.5.2.2. Histoire et actualité des utilisations de TIC pour la formation des migrants

À propos d'utilisations de TIC dans la formation de migrants, on a remarqué que les premières expérimentations peuvent sembler précoces si on les compare au degré de structuration du domaine : Leclercq (1999, p. 158) repère en effet des usages dès la fin des années 1970. L'étude réalisée par Bergère et Deslandes (2007) montre qu'à cette époque, des démarches de recherches s'élaborent également :

> Ainsi, en 1977, le numéro 934 de la revue Hommes et Migrations documents publiait les extraits d'un rapport sur les méthodes et l'effort de recherche en matière d'enseignement du français aux travailleurs immigrés qui préconisait d'approfondir les recherches concernant différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, dont : « L'élaboration d'une méthodologie plus satisfaisante dans les domaines de l'écrit et du calcul, indispensable quel que soit l'objectif de formation ; une étude approfondie des technologies audio-visuelles dont il n'est pas évident qu'elles soient adaptées, dans tous les cas, aux nécessités pédagogiques […] »

Bien que la frilosité de ces dernières lignes contraste avec les arguments avancés antérieurement, notamment par Poilroux et Colombier (1974, p. 323), des ensembles de matériels mobilisant des technologies de l'époque (LUCIL, logiciel ELMO) sont conçus et exploités au cours des années 1980 pour des adultes en difficulté avec les savoirs de base, sans qu'on puisse distinguer les migrants des francophones scolarisés (Leclercq, 2011b, p. 28).

L'ouvrage de Leclercq, daté de 1999, propose une réflexion concernant l'utilisation de TIC en formation de base, réflexion connotée d'interrogations morales puisque le titre de cette partie utilise le modalisateur « devoir » : « peut-on, doit-on utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans une formation en lecture-écriture ? » (Leclercq, 1999, pp. 158–160). Ce titre évoque aussi la dimension potentiellement « contrainte » ou « forcée » par les cahiers des charges, des utilisations de TIC en formation de base. Dans ce chapitre, Leclercq recense diverses utilisations des technologies, allant de l'EAO (ibid., p. 158) à l'exploitation, plus ouverte, du traitement de texte. Elle mentionne également quelques utilisations du multimédia (p. 159) ainsi que des expérimentations de formation à distance (p. 159-160).

Dans le cas d'activités associatives, Allier (2009) mentionne aussi des réflexions anciennes au sujet des utilisations de TIC : « pour sa part, l'AEFTI 71 a commencé à réfléchir à la question de la formation informatique pour les personnes de premier niveau de scolarisation, il y a 20 ans. Nous étions encore à l'heure du plan informatique pour tous et d'un modèle d'ordinateur appelé

TO7 ». Il établit d'ailleurs un lien entre les incitations au recrutement de formateurs diplômés en FLE et l'utilisation croissante de TIC en formation :

> Nous avons pu voir qu'avec la professionnalisation et l'arrivée des marchés publics dans le monde de la formation, les équipes de formateurs se sont renouvelées. […] Tout d'abord, ils étaient tous des utilisateurs de l'informatique […]. De plus et notamment pour les formateurs de FLE, l'emploi d'un ordinateur portable, d'un vidéoprojecteur, d'une sonorisation et d'un environnement WIFI dans les salles de formation, pour leurs cours, leurs apparaissaient normal.

Allier identifie néanmoins une problématique importante relative à l'équipement des organismes : il évoque en effet la concurrence biaisée entre les organismes publics et ceux associatifs ou privés, « les uns bénéficiant de subventions d'équipements de la part des Conseils Régionaux et/ou de l'Etat, auxquelles les autres n'ont pas droit ».

D'autres initiatives, plus récentes et parmi lesquelles un certain nombre sont portées par des associations, tirent parti d'internet, du multimédia, de TIC : roman-photo[202] ; film[203] ; blog basé sur la traduction par des demandeurs d'asile d'épisode de l'Odyssée[204], etc. Les associations sélectionnées dans le cadre du projet Eur-alpha utilisaient aussi différentes technologies en fonction d'objectifs variés :

> […] en Guyane française, un film a été réalisé pour faire émerger la richesse du patrimoine linguistique du département ; en Ecosse, le forum des apprenants qu'ils gèrent et animent eux-mêmes constitue à la fois un espace d'échange et de contacts pour ceux souhaitant entrer en formation et redoutant peut-être de faire un pas physique vers l'entrée en formation ; en Allemagne, un site a été développé pour le développement des compétences en littératie ; les apprenants de Belgique ont en projet de développer leur propre site et l'AEFTI en France achèvera pour 2013 un logiciel de formation pour apprendre à utiliser les bornes interactives des services publics. (Beauné, 2012a)

Dans une étude exploratoire portant sur les ressources numériques pouvant être utilisées pour la formation des migrants peu lettrés (Beauné, 2011b, p. 62-69), j'ai cependant montré qu'on ne pouvait pas parler de *prolifération* de ressources informatisées pour l'acquisition et le développement de compétences par des migrants peu lettrés. Ces ressources sont encore relativement difficiles à identifier et il semble qu'elles s'adressent principalement aux formateurs. Il reste difficile de circonscrire des ensembles pertinents de ressources numériques, puisqu'elles peuvent être très différentes les unes des autres (sites, encyclopédies, logiciels, etc) et aussi, parce qu'elles se renouvellent assez rapidement.

---

202. Africultures. (2013). Le roman-photo des Aventures de Kalifa. Page consultée le 24/07/14, de : http://www.africultures.com/php/index.php?nav=evenement&no=30474

203. Association d'alphabétisation du Foyer Pinel. (2012). Atelier vidéo 2012. Page consultée le 24/07/14, de : http://foyerpinel.org/spip.php?article365

204. Association Kolone. (2013). Métamorphoses [site associatif]. Page consultée le 27/04/14, de : http://kolonelecinq.tumblr.com/?og=1

Avec ce qui précède, on voit qu'il est délicat d'identifier la part jouée par le renouvellement des formateurs dans l'interrogation du potentiel des TIC pour la formation de migrants (peu lettrés) : des expérimentations se sont déjà accumulées dans l'histoire des pratiques, qu'elles soient bénévoles ou professionnelles. Les objectifs didactiques visés semblent aussi hétérogènes[205] que les technologies mobilisées. L'étude des tendances dans les pratiques et des problématiques relatives aux ressources de formation met en relief différents besoins didactiques pour les actions de formation des migrants. On a cherché à préciser ces besoins : deux dimensions importantes sont ressorties concernant, d'une part, la formation des formateurs et, d'autre part, les situations didactiques en elles-mêmes, ce qu'on présente de manière détaillée dans la partie suivante.

4.6. Besoins en termes didactiques

4.6.1. *L'habitus littératien : un étrange animal ?*

Laurens (2013, p. 188) affirme que la plupart des ressources matérielles ou conceptuelles issues de la didactique du FLE peuvent être mobilisées pour la formation des adultes migrants, comprenant des migrants peu lettrés. On a bien vu aussi que certaines approches contemporaines de la formation des migrants, telles les ASL, suivent de près les méthodologies dont l'usage est actuellement préconisé pour les apprenants de langue *en général*.

Néanmoins la transmission universitaire de pratiques légitimées et leur ancrage dans une culture lettrée semblent constituer une source de problèmes, susceptibles d'expliquer le rejet relevé par Laurens des ressources et méthodologies issues du FLE par les praticiens de « l'alphabétisation des migrants ». Elles sont en effet conçues, à l'instar de la majorité des ressources et dispositifs de formation d'adultes, *pour* des individus *scolarisés*. Or, un aspect extrêmement délicat de la formation d'adultes (migrants) peu lettrés se rapporte à une nécessaire décentration, pour les intervenants, d'un « habitus littératien » (Adami, 2009a, pp. 74-75) :

> En effet, immergés dans la littératie depuis leur plus tendre enfance, par une scolarisation longue, ils appartiennent à une catégorie sociale pour qui l'écrit, ses repères pratiques et symboliques ou ses fonctions vont de soi. […] L'alphabétisation commence ainsi « tout naturellement » par l'apprentissage de l'alphabet, puis des syllabes ou par les mots selon la méthode choisie.

On peut prendre, sur ce point, l'exemple du recours à un support écrit après une activité de compréhension globale d'un dialogue enregistré : il nécessite, avec les publics migrants peu lettrés, une exploitation spécifique et un traitement à part entière du document soumis, contrairement à son utilisation tout à fait banale dans les contextes d'enseignement du FLE à des publics scolarisés. Ces remarques rappellent la nécessité d'une approche interculturelle des activités d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la formation des migrants ; elles invitent aussi à reconsidérer et analyser la part, les formes, les contenus et les fonctions des pratiques écrites au sein de ces activités.

205. Favoriser l'accès aux formations, développer la réflexivité sur les productions, valoriser les productions écrites, développer les compétences à l'écrit, etc.

Fraenkel, Fregosi et Vasseur (1981, pp. 13-29) proposaient des analyses en ce sens : à partir d'un corpus de tests d'entrée en formation, ils ont mis en évidence les « parasitages » provenant des consignes et/ou des mises en page qui nuisent à la bonne compréhension et réalisation de ces tests. Ils ont alors notamment éclairé le problème posé par :

> [la] diversité des sous compétences nécessaires […] à la réalisation d'un exercice apparemment simple [pour quelqu'un qui les a acquises] inconsciemment tout au long d'une scolarité qui ne se donnait pas explicitement ces savoir-faire comme objets d'enseignement. […] les réactions parfois violentes dont nous avons été témoins lors de la passation de tests de lecture, confirme l'existence d'un malentendu basé sur le caractère d'évidence que prennent pour nous toute une série d'activités écrites.

Or ces problèmes peuvent persister avec l'objectif de passation du DILF : en effet, même si cet examen privilégie l'évaluation des compétences orales, les supports prévus sont en partie écrits, leur utilisation exige que les apprenants acquièrent des savoir-faire spécifiques de déchiffrage et de production, uniquement pour la passation de cet examen. Ces savoir-faire très ciblés peuvent entrer en concurrence avec ceux que des formateurs aimeraient privilégier, notamment dans l'idée de « fonder la pédagogie de l'écrit sur le sens, le contexte et la forme des unités écrites [pour] permettre à un plus grand nombre d'apprenants d'acquérir une authentique maîtrise de l'écrit » (Fraenkel et al., 1981, p. 75).

Si un besoin spécifique pour la formation des formateurs correspond à l'engagement d'un processus de décentration de leur « habitus littératien », la problématique fondamentale pour les migrants peu lettrés reste celle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue étrangère à l'âge adulte, celle qu'on pourrait aussi nommer « entrée en littéracies » en référence à l'élargissement des savoirs et savoir-faire fondamentaux nécessaires pour s'épanouir dans les sociétés du XXIe siècle. Un certain nombre de travaux existent mais ils ne concernent pas tous spécifiquement les adultes migrants peu lettrés : on proposera donc, dans la suite, une synthèse des principales élaborations didactiques sur ce point précis.

4.6.2. *Élaborations didactiques pour le développement de compétences en littéracies ?*

Les années 1980 ont donné lieu à un certain nombre de discussions au sujet de l'entrée et du développement de compétences en littéracies à l'âge adulte, même si, à l'époque, il était question du « savoir lire et écrire ». La recherche de Fraenkel, Fregosi et Vasseur (1981) paraît presque visionnaire sur ce point, au vu de l'accent mis sur « le caractère d'évidence attribué à la compétence sémiographique (perçue comme un accessoire de l'écrit) » (p. 107) ; le besoin, pour guider les apprenants peu lettrés, d'un ensemble d'activités d'abstraction pour entrer en littéracies ou encore, la nécessité de prendre en compte les interférences entre la langue-culture de référence des apprenants et celle cible.

Les préconisations finales de cette recherche consistaient en trois aspects, relatifs à la fois aux *pratiques* de formation, à *l'objet* de ces formations et aux *moyens* mis en œuvre pour adapter les ressources aux savoirs et savoir-faire pré-existants des apprenants :

> La tâche la plus urgente à accomplir est de définir une politique de formation des formateurs et les modalités de sa mise en œuvre […]. Une recherche appliquée ayant pour objectif prioritaire l'analyse du fonctionnement de l'écrit comme instrument d'apprentissage nous paraît indispensable […]. La langue est vue comme objet d'enseignement et jamais comme un outil privilégié permettant d'acquérir un savoir. Tout un ensemble de compétences effectivement requises restent implicites […]. Or c'est bien sur ce point que la pédagogie d'adultes non ou peu scolarisés doit fonder sa spécificité par rapport à celle des adultes scolarisés. […] Le domaine sémiographique offre des perspectives intéressantes puisqu'il constitue un mode de formalisation commun à plusieurs disciplines : mathématiques, technique, économie, linguistique, etc. et s'avère indispensable à l'acquisition d'un savoir quel qu'il soit.

À la même époque, des équipes de l'UNESCO déterminent trois étapes nécessaires pour une alphabétisation performante[206] et, simultanément, les obstacles à leur mise en œuvre :

> À l'époque des toutes premières campagnes de lutte contre l'analphabétisme, il n'était pas rare que celles-ci fussent lancées hâtivement, à la suite du choc effarant des premières statistiques, ou dans une atmosphère d'enthousiasme quelque peu romantique. On s'inquiétait peu de savoir dans quel processus s'insérait l'entreprise. Il s'en est suivi une série d'échecs dont la leçon principale a fini par apparaître, à savoir que la campagne proprement dite n'est qu'une période s'insérant entre deux autres […]. L'organisation des opérations en trois phases – *pré-alphabétisation, alphabétisation, post-alphabétisation* – est l'un des plus sérieux préalables à la mise en œuvre de tout projet. (Lestage, 1981, p. 18)

Reformulant ces préconisations, Adami (2009a, pp. 74–120) distingue trois phases pour l'entrée dans l'écrit et décrit les approches didactiques associées :

- la pré-alphabétisation « permet d'aborder l'écrit non sous l'angle le plus abstrait du système de signes graphiques, mais sous l'angle de ses fonctions, de ses usages, de sa réalité concrète, en explicitant la nature de ses rapports à l'oral » (ibid., p. 76) ;
- l'alphabétisation à propos de laquelle l'auteur plaide pour un éclectisme méthodologique raisonné[207] qui approfondit le travail sur l'oral et se base sur la compréhension de documents sociaux afin de privilégier l'accès au sens pour les néo-lecteurs et pour la production d'écrits fonctionnels ;

206. Une alphabétisation performante serait une formation complète permettant de parer à ce qui a été identifié dès les années 1980 sous le syntagme « d'analphabétisme de retour » : « que se passe-t-il en fait si le néo-alphabète n'a pas l'occasion d'entretenir, d'utiliser et de développer ses connaissances ? […] Ce phénomène d'érosion, redouté des spécialistes, est connu sous le vocable d'analphabétisme de retour. On l'observe indifféremment chez ceux qui ont été alphabétisés à l'école ou au titre de l'éducation des adultes » (Lestage, 1981, p. 19).

207. Leclercq (1999, pp. 138–140) va également dans ce sens en identifiant les limites d'une approche trop focalisée sur les correspondances grapho-phonologiques ou des démarches linéaires, allant de la phrase simple au texte complexe au sein de matériels didactiques ou de référentiels de formation.

- la post-alphabétisation prévoit finalement « un travail systématique sur les compétences et les outils qui favoriseront l'autonomie » (ibid., p. 97).

Leclercq (2006, pp. 48-49) propose une ré-articulation des trois étapes préconisées par les équipes de l'UNESCO pour le développement des compétences en lecture-écriture. Ici, les trois étapes recoupent le développement de sept composantes[208] :

> Il me semble que pour les publics débutants, les composantes importantes sont [celles] linguistique, grapho-phonologique et socio-affective. […] Pour les niveaux intermédiaires […] la composante importante c'est la stratégie […] on va insister sur le développement de la fluidité, de la flexibilité. Mais on va également insister sur tout ce qui concerne l'analyse des erreurs […] faire verbaliser les démarches. Pour les publics qui sont quasiment sortis de la formation de base, on voit bien que ce qui va être prioritaire [, ce sont les] aspects sémantiques, textuels, pragmatiques […] et l'élargissement du champ des écrits.

Une articulation en trois étapes est aussi identifiée au sein de la démarche des ASL (de Ferrari et al., 2004, p. 15) : à la « découverte », succèdent « l'exploration » et « l'appropriation ». Dans ce cas toutefois, il ne s'agit plus de trois niveaux de formation différents mais de trois temps au sein de chaque séance de formation. On retrouve aussi ces trois temps, sous les mêmes désignations, au sein du référentiel pour le niveau A1.1 (Beacco et al., 2005, pp. 169–178) mais ils concernent, cette fois, les compétences de réception et de production écrite. Les descripteurs présentent, pour chaque étape, des exemples d'objectifs pédagogiques.

S'il existe un cadre qui semble faire consensus depuis plusieurs décennies, on a remarqué qu'il n'est pas forcément spécifié par le cahier des charges du CAI, quand bien même le référentiel pour le niveau A1.1 est invoqué : l'investissement, dans le cadre de ce marché, privilégie le développement des compétences à l'oral, ignorant dès lors l'importance de l'écrit dans les parcours d'intégration. Les groupes d'apprenants sont alors *hétérogènes* notamment parce qu'ils sont constitués à partir de critères géographiques[209] et quantitatifs[210].

Le cadre déterminé pour l'alphabétisation réussie laisse aussi une assez grande liberté de choix pour les formateurs : cela ne constituerait pas un problème s'il n'avait pas été montré à plusieurs reprises, et encore très récemment, qu'ils ne se sentent pas suffisamment armés, notamment suite à une formation universitaire en FLE, pour construire des parcours intégrant le développement des compétences à l'écrit, qui s'adaptent aux différents profils des apprenants (Bergère, 2008 ; Bergère & Deslandes, 2007, 2010 ; Bergère & Lehoussel, 2009a ; Bruley-Meszaros, 2008 ; Manesse et al., 2014). On soulignera alors l'important contraste entre ce constat et l'idée, assez répandue, selon laquelle un formateur disposant de moyens afin de créer des séquences pour un public lettré disposerait, par conséquent, des ressources nécessaires pour former des publics peu lettrés (Bergère & Deslandes, 2007 ; Leclercq, 2007, p. 42).

208. Celles socio-affective, socio-culturelle, pragmatique, stratégique et métacognitive, linguistique, graphique et psychomotrice.

209. Proximité du centre de formation par rapport au domicile de l'apprenant.

210. Nombre de stagiaires gérés par organismes à l'échelle du département.

Comme on l'a relevé plus haut, une problématique très vive pour les formateurs renvoie à la gestion de l'hétérogénéité des groupes (Bruley-Meszaros, 2008 ; Leclercq, 2007, p. 28). Au-delà du marché de l'OFII, cette hétérogénéité peut être décrite en fonction de catégories sociologiques et éducatives :

> Certaines constantes apparaissent : faible niveau scolaire des enquêtés, appartenance des parents et de l'enquêté aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées, faibles revenus… Mais les études montrent qu'à côté de traits communs, existent de nombreux facteurs de différenciation interne : types de parcours scolaire, rapports entre socialisation scolaire et socialisation familiale, pratiques de loisirs, évènements biographiques, environnement familial, projet migratoire. (Leclercq, 2007, p. 26)

> […] à ces variations inter-individuelles, s'ajoutent des variations intra-individuelles. Les attitudes et les performances se différencient pour un même sujet en fonction de la nature même de la tâche et des capacités à mettre en œuvre. Les écarts de compétences en lecture et en écriture sont ainsi constatés. Par ailleurs, pour une même activité soit de réception, soit de production, selon les composantes en jeu (graphophonétique, syntaxique, morphologique, sémantique, référentielle, discursive…) la répartition des compétences est inégale pour un individu donné […]. (Leclercq, 2007, p. 28)

L'hétérogénéité des groupes d'apprenants transparaît également dans les désignations multiples relevées pour les déterminer :

> Les formateurs et responsables de formation […] éprouvent le besoin de faire appel à des sous-catégories, plus représentatives de la diversité du public actuellement présent dans les formations linguistiques. (Leclercq & Vicher, 2002, p. 10)

Dans ses conclusions, Rivière (2012, p. 174) cible trois priorités qui concernent toutes l'appui aux formateurs, notamment par la recherche, afin qu'ils puissent mieux faire face à la complexité de leurs activités :

> Premièrement, un travail impérieux de description et de typologisation des documents écrits du travail permettrait en bout de chaîne didactique que les formateurs soient mieux armés pour entrer dans ces écrits parfois complexes et pour les didactiser.
>
> Ensuite, les discours programmatiques, leur utilisation et leur appropriation ou non par les acteurs de la formation, et en premier lieu les formateurs, pourraient constituer aussi un programme fort riche de recherche parce qu'il nous apprendrait sur les conceptions de la langue, de l'acte de lire et d'écrire que peuvent avoir les auteurs de ces outils.
>
> Enfin, l'étude située des pratiques de formation, aux différents stades de leur déploiement et selon différentes échelles de temps, ainsi que l'étude de leurs effets, sont à poursuivre et intensifier. Si le processus de professionnalisation des acteurs de la formation est engagé et intensifié, il ne peut se faire sans connaissances préalables organisées et systématisées des pratiques réelles, de leurs invariants et de leur variété.

On constate avec ces dernières observations que les didactiques comportent des points aveugles en ce qui concerne la formation des migrants. La tension la plus vive, pour l'activité des formateurs, paraît relever de la complexité des situations didactiques en lien avec l'hétérogénéité

des groupes d'apprenants. J'ai relevé que des approches ciblant les besoins *professionnels* des publics migrants ont essayé d'apporter des éléments de réponses à ces questionnements vifs et ce, dès les années 1970 : je décris notamment, dans la suite, ce qui peut être conçu comme une part de l'héritage du « Français Langue Professionnelle », ou FLP.

4.7. Approches formatives par les activités professionnelles

4.7.1. *À propos du Français Langue professionnelle*

4.7.1.1. Origines ?

Dès les premiers temps de l'approche communicative, une démarche spécifique pour l'enseignement des langues aux migrants se dégage des propositions du Niveau-seuil, « trop vague et allusif pour être vraiment utile au pédagogue » (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, & Lagarde, 1978, pp. 7-8). L'ambition de ces auteurs est de spécifier ses propositions en partant de formations en entreprise parce qu'elles présentent l'avantage d'*homogénéiser* les besoins des apprenants (p. 12).

Basées sur des expérimentations réussies en Grande-Bretagne, ces propositions verront l'affirmation[211] d'un enseignement du français dit *fonctionnel*, relié à celui dit *instrumental*[212]. Ces deux désignations présentent des correspondances avec celles actuelles du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) et du FLP (Français Langue Professionnelle) : il est tentant d'y voir une disjonction synonyme de lutte des classes, puisque les unes ont tendance à désigner des publics de professionnels, étrangers, qualifiés (français instrumental/ FOS) alors que les autres ont tendance à désigner des publics de professionnels, étrangers, peu qualifiés (français fonctionnel / FLP)[213].

Si les préconisations méthodologiques de l'ouvrage cité précédemment (Jupp et al., 1978) ciblent les besoins langagiers des migrants en fonction de leur contexte professionnel, il est simultanément précisé que les formations ne se limitent pas à ceux-là. L'ambition, avec cette méthodologie, est en effet de redonner confiance aux personnes, par la formation :

---

211. Le « français scientifique et technique » précède cette affirmation du français fonctionnel et se développe comme un courant de spécification de l'enseignement du français dans les années 1960 (Cuq & Gruca, 2005, p. 360) : il répond aux limitations des méthodologies axées sur les compétences orales pour des publics scientifiques ou de professionnels ayant besoin de développer des compétences en lecture-écriture.

212. Cuq et Gruca (2005, p. 361) établissent une relation entre le français fonctionne et le français instrumental « utilisé en Amérique du Sud au début des années 70 [dont] l'idée renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français [en décalage avec] la méthodologie la plus répandue à l'époque, le modèle audio-visuel », centrée sur l'oral. On identifie cependant un décalage avec les propositions de Jupp et Hodlin, visant des apprenants manquant de confiance en eux. Moirand (1994, p. 28) indique, quant à elle, que le public visé par le français instrumental renvoie clairement à des « spécialistes étrangers ».

213. Mourlhon-Dallies (2006) propose toutefois d'envisager le « français à visée professionnelle » comme une « appellation générique, qui coiffe les différents français de spécialité ». Son analyse part du constat d'une offre éditoriale importante à partir des années 1990 en direction de publics de plus en plus variés : « […] en quinze ans, les éditeurs ont pris en compte des publics de moins en moins expérimentés : aux professionnels chevronnés de la fin des années 1980, auxquels s'adressaient les formations en FOS, ont succédé des professionnels situés moins haut dans les hiérarchies, auxquels on enseigne les bases de la communication professionnelle en français. Et par la suite, ce seront même des étudiants en voie de professionnalisation ou des personnes en reconversion professionnelle qui constitueront les publics ciblés » (p. 92).

> L'approche proposée […] repose par ailleurs sur l'hypothèse vraisemblable que dès lors que le travailleur arrive à communiquer au travail […], il sera assez vite capable de le faire dans d'autres situations, par le fait même qu'il aura pris confiance en lui. (ibid.)

On retrouve ici certaines des conceptions de l'éducation permanente évoquées dans la section 4.2.1. et, du même coup, la tendance à rapprocher l'éducation des adultes des impératifs de développement économique. Pour autant, une originalité des préconisations qu'on aimerait voir reconduite dans les approches contemporaines du français professionnel, consiste en une approche qu'on pourrait dire « bilatérale » :

> Il ne s'agit pas d'amener des étrangers à se conformer aux mœurs et coutumes des Britanniques (tentations intégrationnistes), mais de même qu'il faut leur faciliter l'accès à la culture et à la langue anglaises, de même il faut faire connaître aux Britanniques ces étrangers qui vivent à leurs côtés […]. (p. 9)

Dans le processus de construction de ces formations, des rencontres avec les employeurs et les syndicalistes sont prévues afin qu'ils prennent conscience et connaissance de la diversité comme des spécificités des cultures des travailleurs de l'entreprise. Les auteurs précisent toutefois les conditions favorables à ce type d'approche en Grande-Bretagne : la composition sociale des milieux professionnels est assez mixte au regard de celle, très cloisonnée, qui s'observe en France.

Ils analysent une autre tension dans l'adaptation de cette méthodologie au contexte français. Elle provient du fait que « l'alphabétisation, [en France, a été] pour l'essentiel laissé[e] au bénévolat » (p. 11). Le militantisme qui caractérise ces activités semble être à la source d'un contraste entre les intentions des alphabétiseurs de l'époque et les méthodes mises en œuvre :

> Cette réflexion nécessaire sur des problèmes réels n'a eu que peu d'effets sur la pédagogie et les pratiques didactiques de l'alphabétisation. […] celles qui sont les plus progressistes quant aux thèmes retenus sont dans le même temps les plus traditionnelles au niveau pédagogique. (ibid.)

Une situation de double contrainte[214] vient alors prolonger ce contraste : former le migrant entraîne son acculturation, d'autant plus violente au plan symbolique si les formations se contentent d'objectifs « utilitaires dans le pire sens du terme » mais, simultanément, ne pas le former est synonyme de lui refuser l'accès à des savoirs et savoir-faire favorisant son émancipation. Les auteurs relèvent que « [renoncer] à une formation qui corrompt est rarement exploité jusqu'au bout, mais [correspond à] une des composantes de débats sans fin », ce qui dénote un manque d'instrument, symboliques ou matériels, pour dépasser cet état de « paralysie et tout du moins […] chez les "alphabétiseurs" [de] malaise et [de] mauvaise conscience » (ibid.). C'est alors pour dépasser cette situation de double contrainte que les auteurs formalisent les visées et les contenus d'une formation au français dit fonctionnel :

> L'organisation d'un cours de langue pour travailleurs migrants vise deux objectifs principaux :

214. On pourrait reprendre ici la description du concept établie par Wittezaele (2008, p. 27) mais on y reviendra dans la prochaine partie consacrée aux théories de l'activité, comprenant une exploitation du concept de *contradiction* par Engström (1987), basé lui-même sur ce concept de double contrainte.

> (a) enseigner la langue nécessaire à l'apprenant dans son contexte professionnel immédiat et lui donner les moyens de communiquer avec plus de facilités concernant la situation de travail en général, afin de lui permettre d'accroître son efficacité et son adaptabilité et de le préparer à accomplir des tâches offrant plus de responsabilité ;
>
> (b) enseigner la langue nécessaire aux contacts sociaux élémentaires, dans le cadre de travail, entre l'apprenant et les travailleurs autochtones. […]
>
> Les objectifs (a) et (b) sont soumis à deux contraintes : d'une part le temps disponible pour la formation est extrêmement limité, en général guère plus d'une cinquantaine d'heures […] et d'autre part, les cours ont lieu dans une entreprise, où la direction et les non-participants comptent souvent, avec un certain manque de réalisme, sur des résultats immédiats » (p. 56)

Malgré ces contraintes, les auteurs développent un plan de formation axé sur la communication (pp. 58-60) d'environ 60 heures qui « vise surtout à assurer le déblocage psychologique de l'apprenant […] et à lui permettre de continuer à progresser après la fin du cycle en entreprise ; elle pourrait d'une certaine façon lui donner les moyens psychologiques et langagiers de dire lui-même comment il conçoit ses besoins ».

L'objectif de donner à la personne les moyens de se rendre elle-même autonome est ambitieux et les méthodes employées pour y parvenir paraissent à la hauteur : les auteurs décrivent en effet une procédure d'*investigation* au sujet des conditions de travail et des tâches professionnelles. Ils collectent des données relatives à ces tâches (documents écrits, enregistrements d'interactions) pour construire le programme et les ressources de formation, s'adaptant par là aux expériences professionnelles quotidiennes des apprenants. Les auteurs préconisent également d'appuyer ces formations sur l'analyse des savoirs et des productions des apprenants, insistant à plusieurs reprises sur les « connaissances passives » qu'ont les migrants de la langue cible (p. 47).

Bien qu'on puisse toujours remarquer la justesse et la précision de leur travail, la portée de ces propositions restera peu perceptible pour la formation des migrants peu qualifiés, jusqu'à une certaine réactualisation, au début des années 2000. On verra, dans la suite, que les critiques liées « au technicisme [ou] à un certain mercantilisme qui risquait de vider l'enseignement du français des valeurs humanistes dont il s'est toujours voulu le porteur privilégié » (Cuq & Gruca, 2005, p. 362) ne sont pas les seules causes possibles au faible impact du français fonctionnel en entreprise, surtout pour les publics peu qualifiés.

4.7.1.2. Réactualisations contemporaines

Mourlhon-Dallies et de Ferrari (2007) identifient différentes raisons au peu d'écho des approches contextualisées aux besoins professionnels des travailleurs peu qualifiés : ces auteures mentionnent en effet les stratégies de contournement mises en œuvre par les entreprises[215] pour

215. Certaines de celles citées en exemple ne sont pas sans évoquer le cloisonnement des milieux professionnels décrits par Jupp et al., en 1978 : « on embauche à la plonge un Malien, puis peu à peu, on recrute tous les membres de sa famille ou de son village. […] Sur les chantiers du BTP, la communautarisation se double d'une spécialisation par corps de métiers : maçons portugais, grutiers marocains, etc. Un peu partout, le travail paraît donc s'être organisé en renvoyant en touche la question linguistique » (p. 109).

la (non) prise en charge des difficultés de leurs employés face à la langue (p. 106), allant jusqu'au « déni de la problématique [soulevée par] la question linguistique comme facteur d'intégration en entreprise » (p. 109).

Ce constat est cependant établi trois ans après la réactualisation des problématiques afférentes au français fonctionnel avec la réforme, en 2004, de la loi cadrant la formation professionnelle continue : l'article 5 de cette loi stipule effectivement que, désormais, « les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie »[216]. Mourlhon-Dallies et de Ferrari (2007, p. 110) soulignent l'importance des besoins dans ce champ, du fait de la relève des travailleurs peu qualifiés et du peu d'attractivité des métiers en question :

> Le « papy-boom » et la mauvaise presse des métiers manuels font que l'on fait déjà appel d'ores et déjà à des professionnels étrangers, à l'image du très médiatique « plombier polonais ». […] Or, à chaque fois, il faut que les nouveaux arrivants puissent exercer leur activité entièrement en français, en particulier parce que ce sont des professions au contact du public, où intervient une relation de service, de soin, d'aide à la personne.

Une autre raison au devenir important de la problématique, moins dépendante de la fluctuation des besoins du marché de l'emploi, s'avère liée à plusieurs évolutions du monde du travail : « l'informatisation croissante des postes de travail [amène] désormais presque toutes les catégories d'employés et de salariés à lire et à écrire sur écran », un « changement de méthode de management […] va également dans le sens de plus fortes exigences en matière de maîtrise de la langue » (ibid.).

Si les exigences d'ingénieries de formation dites « sur-mesure » (p. 109) tendent à rendre difficile leur mise en œuvre sur les terrains, Mourlhon-Dallies et de Ferrari associent également le phénomène de déni de la problématique linguistique pour les employés peu qualifiés, à la conception des « formations de base » réunissant des publics francophones natifs en situation d'illettrisme et des publics étrangers peu lettrés (p. 114). Elles montrent que cela a encouragé une certaine division du travail entre les opérateurs de la formation des adultes : « les articulations nécessaires ne s'effectuent pas encore pour les publics présentant des besoins linguistiques car les traitements actuels préconisent "le linguistique avant" et "le professionnel après ou ailleurs" » (ibid.).

Plusieurs leviers pour le développement de formations linguistiques à visées professionnelles sont identifiés par ces auteures : elles recoupent certaines des préconisations avancées par Jupp et al. (1978), notamment via la nécessité de « changer les représentations » des différents acteurs concernés par ces besoins de formation (p. 112) ou encore, la prise en compte des savoirs et savoir-faire des adultes migrants peu lettrés. Les autres leviers identifiés portent sur le développement de recherches pluridisciplinaires (didactique du FLE, approches interculturelles,

216. Extrait du texte de loi, article 5. Consulté le 05/03/15, de : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id

sociologie du travail, socio et psycholinguistique) ; celui de coordinations multi-acteurs (responsables RH, organismes syndicaux pour l'essentiel) ; celui de la professionnalisation des formateurs[217].

Des lectures complémentaires ont été faites de la résurgence actuelle des problématiques du français fonctionnel[218] mais les remarques précédentes permettent déjà d'identifier plusieurs tensions dans l'histoire du FLP : elles relèvent à la fois de représentations figées à propos des types de formation possibles pour les migrants peu qualifiés et de besoins vifs en termes d'ingénierie de formation. On pense également que si les travaux menés en didactique des langues sont importants, ils ne suffisent pas à considérer la complexité des besoins des migrants (peu lettrés), en témoignent les réflexions relatives aux littéracies ainsi que celles concernant l'alphabétisation élargie.

Il a alors semblé pertinent de rapprocher les travaux inscrits en didactique professionnelle[219] des approches de l'apprentissage du français en milieux professionnels : articuler ces deux champs de recherches permettra d'attirer l'attention sur le concept d'*activité*, dont on verra qu'il offre des perspectives assez originales pour aider les formateurs à faire face à la complexité des situations didactiques.

4.7.2. *Didactique professionnelle et activités d'enseignement*

La filiation entre la démarche associée au français fonctionnel et la didactique professionnelle s'observe via l'ingénierie de formation et plus précisément via la notion d'analyse des besoins, étendus à ceux non spécifiquement langagiers dans le cas de la didactique professionnelle :

> C'est en approfondissant la démarche d'analyse de besoins qu'on arrive assez naturellement à l'analyse du travail, point de départ de la didactique professionnelle. Car quand on a exploré la dialectique besoins, demandes, commande, il reste encore un élément manquant : prendre en compte les particularités de la tâche à effectuer et de l'activité mise en œuvre. (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 147)

Suivant un cadre différent de celui prévalent en didactique des langues, les analyses produites dans le cadre de la didactique professionnelle présentent des moyens complémentaires aux besoins identifiés par Rivière (2012, p. 174) de « description et de typologisation des documents écrits du travail [pour] que les formateurs soient mieux armés pour entrer dans ces écrits parfois complexes et pour les didactiser ».

On retrouve effectivement, dans les conceptions qui fondent le cadre théorique de la didactique professionnelle, certaines de celles identifiées dans les travaux relatifs aux apprentissages expérientiels (cf. section 4.2.2.), notamment à travers l'observation des proximités entre les

217. On approfondit ces questions dans le troisième chapitre (en particulier dans la section 6.1.).

218. On a déjà évoqué la proposition de Mourlhon-Dallies (2006) d'envisager le « français à visée professionnelle » comme une « appellation générique, qui coiffe les différents français de spécialité ». On peut aussi se référer à Perrichon (2011) qui analyse, quant à elle, les liens entre les problématiques issues des français de spécialité, comprenant le français fonctionnel ainsi que le FLP, et la méthodologie préconisée par le CECRL, la perspective actionnelle.

219. Certains travaux de ce champ s'intéressent à des salariés en situation d'illettrisme (Boutet, 1993 ; Morlet, 2005).

démarches du chercheur et de tout individu agissant, expliquées par Wittorski (2001). La note de synthèse rédigée par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) reprend cette idée en l'appuyant sur la distinction mienne entre activité *productive* et activité *constructive* :

> Quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive. […] Première conséquence : toute activité productive s'accompagne d'une activité constructive[,] il n'y a pas d'activité sans apprentissage. Mais, deuxième conséquence, cela ne veut pas dire que l'activité productive et l'activité constructive possèdent le même empan temporel : l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité. (pp. 155-156)

La théorie de la conceptualisation dans l'action, basée sur l'observation des pratiques professionnelles a amené à préciser et/ou définir de nombreux concepts, tels celui de schème, d'invariants opératoires, de concepts-en-acte et de théorèmes-en-actes, pour les plus célèbres (Pastré, 2006 ; Vergnaud, 2004, 2011). On s'intéressera ici précisément à l'analyse produite par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) des spécificités de la situation d'enseignement.

Dans leur note de synthèse, ces auteurs commencent par expliquer que leurs analyses de ces situations sont assez récentes au regard des travaux fondateurs pour la didactique professionnelle (p. 182) : elles ont été menées à la demande de chercheurs en sciences de l'éducation et, plus particulièrement, en didactique des mathématiques. Ils montrent ensuite que ces situations sont complexes parce qu'elles comportent des aspects potentiellement contradictoires. Ainsi en est-il, par exemple, de la dimension empirique importante de l'expertise enseignante qui contraste avec la centralité des savoirs dans leurs activités. Les auteurs relèvent également que le but de l'activité de l'enseignant est la transformation simultanée du groupe d'apprenants et des individus qui le constituent. La gestion de la progression des apprenants est aussi décrite comme une source de tension parce qu'elle doit articuler deux temporalités distinctes : l'enseignant doit en effet gérer, en parallèle, « l'heure de cours » et l'évaluation des acquis sur une année ou une session de formation. Enfin, les auteurs pointent l'inversion des rapports entre activité productive et activité constructive dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage :

> Dans les situations de travail habituel le but est l'activité productive : on travaille pour transformer le réel, réel matériel, social ou symbolique. L'activité constructive n'est présente que comme un effet non intentionnel de l'exercice de l'activité productive. Quand on est dans une école, il se produit une inversion de buts : pour les élèves, le but devient l'activité constructive (apprentissage et développement), mais pour cela il faut s'appuyer sur une activité productive, une tâche à effectuer, qui va servir de moyen pour générer de l'activité constructive. (p. 183)

Pastré, Mayen et Vergnaud analysent la « résistance » ou « permanence » de certaines pratiques de classe, comme la dictée ou la dissertation, du fait qu'au fil de la constitution historique de ces

pratiques, ces « exercices » ont fait la preuve de leur potentiel pour « [embrayer] facilement sur des activités constructives » (ibid.). Partant de la distinction entre connaissance et savoir[220], ils proposent ensuite une analyse de l'objet médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves, précisant qu'il ne consiste pas directement dans les savoirs dont l'apprentissage est visé :

> On peut faire l'hypothèse que l'objet qui sert de médiateur est un objet hybride, un objet à deux faces, avec une face « connaissances » quand les élèves croient avoir trouvé des procédés ou des régularités qui leur permettent de réussir sans forcément apprendre ; et avec une face « savoir », car le maître va faire le nécessaire pour que dans les tâches qu'il propose aux élèves ce soit la mobilisation du savoir visé qui soit la voie la plus obvie pour résoudre le problème posé : dans ce cas, mais dans ce cas seulement, la réussite de la tâche coïncide avec l'assimilation d'un savoir. (p. 184)

On constate, avec ce qui précède, que la question des tâches ou des *activités* est centrale dans le cadre théorique qui détermine la didactique professionnelle mais, comment définir cette unité d'analyse ? Plusieurs autres questions se posent à propos d'une transposition des concepts issus de la didactique professionnelle aux situations d'enseignement à des migrants peu lettrés : comment articuler une progression qui calcule très précisément les activités réalisables pour l'apprentissage de savoirs ciblés aux conceptions actuelles des progressions dans ces contextes[221] ? Dans quelle mesure ces transferts conceptuels permettraient-ils d'amoindrir les tensions liées aux contraintes d'assiduité pour les migrants ? Permettraient-ils aussi d'envisager des voies d'accompagnement des formateurs face aux prescriptions relatives aux utilisations de TIC pour ces formations ?

À la première de ces questions, on peut déjà envisager une réponse en concevant de fines élaborations didactiques, susceptibles d'augmenter l'attractivité des formations pour les migrants, ou leur motivation. Cependant, le point de vue est ici très local : il ne prend en considération que ce qui se passe à l'intérieur même des salles de formation. Or, on a bien relevé, dans ce qui précède, que l'assiduité n'est pas seulement corrélée à la motivation : elle met aussi en jeu l'identité culturelle et individuelle des apprenants, l'obtention de leur titre de séjour ou leur maintien dans l'emploi. Ne pas considérer les tensions provenant d'instances extérieures aux classes paraît contreproductif, notamment dans le cas de la formation des migrants. L'élaboration de programmes de formation très subtils ne dit pas grand-chose non plus des voies d'accompagnement des formateurs face aux TIC au fil de leurs expériences.

Si, dans le champ de la recherche sur les TIC en éducation, il n'y a pas d'approche théorique qui fasse consensus (Baron, 2007), les méthodes non-expérimentales, à caractère exploratoire, appuyées sur les théories de l'activité tendent à se développer depuis la fin des années 1990 (Nardi, 1996). Dans la partie suivante, je présente donc les concepts et modèles issus des

220. « À la différence des connaissances, qui peuvent être de toutes origines et qui représentent les ressources possédées ou créées par un sujet à partir de sources diverses, nous désignerons par savoir un ensemble d'énoncés cohérents, estimés valides par une communauté scientifique ou professionnelle » (p. 160).

221. On pense ici aux modèles d'interventions identifiés et décrits par Leclercq (2006), cf. partie 4.5.

différentes générations des théories de l'activité (Engeström, 2001) que j'ai retenus pour ma recherche.

5. Théories de l'activité

Contrairement aux « cadres conceptuels à basse portée » évoqués par Le Breton (2012, p. 107), les théories de l'activité renvoient à des analyses et des modèles soutenus par des concepts denses pour décrire et comprendre les pratiques, qu'elles soient éducatives, professionnelles ou sociales. Un certain nombre d'entre eux seront présentés pour expliciter les fondements théoriques qui ont guidé mes actions de recherche mais, d'une manière générale, ce sont les travaux d'Engeström qui ont particulièrement retenu mon attention.

Étant donné les limitations en termes de volume global de la thèse, je suis contrainte de ne donner que des aperçus très succincts de travaux majeurs dans des champs allant de l'économie à la philosophie, en passant par l'ergonomie et la psychologie : rendre justice aux auteurs n'était pas une tâche facile. J'ai gardé, comme objectif central, de décrire le concept d'activité en tant qu'unité d'analyse pour la recherche en sciences humaines et particulièrement, pour celle qui m'occupe ici.

5.1. L'activité comme unité d'analyse

5.1.1. *Aux fondements, une conception matérialiste de l'histoire*

Les conceptions matérialistes de l'histoire telles qu'elles ont été élaborées par Marx et Engels au cours du XIXe siècle forment une assise philosophique majeure pour les théories de l'activité. Au plan épistémologique, ces conceptions défendent « l'unité de la théorie et de la pratique, de la spéculation intellectuelle et de la compréhension du monde réel, des idées et de la matière » (Nay, 2007, p. 442).

À partir de ce postulat et en mettant en œuvre une analyse historico-culturelle des rapports sociaux, Marx (1993) a élaboré une vive critique des composantes et du fonctionnement du système capitaliste. Après avoir identifié l'objectif central de l'accumulation du capital, il en déconstruit l'histoire :

> Pillage des biens d'Église, aliénation frauduleuse des domaines de l'État, vol de la propriété communale, transformation usurpatoire de la propriété féodale et de la propriété du clan en propriété privée moderne, menée à son terme avec un terrorisme impitoyable : autant de méthodes idylliques de l'accumulation initiale. C'est par elles que furent conquis les champs pour l'agriculture capitaliste, que la terre fut incorporée au capital, et que fut créé pour l'industrie des villes l'apport nécessaire en prolétariat exploitable à merci. (pp. 824-825)

La théorisation de la lutte des classes émerge alors du constat de la prévalence des forces économiques dans l'évolution des organisations sociales.

En plus de l'appui des théorisations sur l'analyse des rapports sociaux, un autre aspect important relie les analyses marxiennes aux théories de l'activité : l'étude de la part des innovations techniques dans l'évolution de l'organisation du travail. Si elles ont tendance à être perçues comme des progrès, Marx montre leur impact social paradoxal : en effet, au lieu de réduire le temps de travail, leurs utilisations entraînent la diminution de la valeur d'échange des marchandises. Elles augmentent, du même coup, la précarité des travailleurs :

> Après l'introduction du métier à tisser à vapeur, en Angleterre, il ne fallait plus peut-être que la moitié du travail qu'il fallait auparavant pour transformer une quantité de fil donnée en tissu. En fait, le tisserand anglais avait toujours besoin du même temps de travail qu'avant pour effectuer cette transformation, mais le produit de son heure de travail individuelle ne représentait plus désormais qu'une demi-heure de travail social et tombait du même coup à la moitié de sa valeur antérieure. (p. 44)

L'identification de la contradiction résidant dans la subordination de la valeur d'usage à la valeur d'échange des marchandises la fait apparaître comme une des sources potentielles du changement du système en-lui même, ce qui préfigure la visée *transformative* des théorisations marxiennes :

> En tant que valeurs d'usage, les marchandises sont principalement de qualité différente, en tant que valeurs d'échange elles ne peuvent être que de quantité différente, et ne contiennent donc pas un atome de valeur d'usage. […] En faisant abstraction de sa valeur d'usage, nous faisons du même coup abstraction des composantes corporelles et des formes qui en font une valeur d'usage. Une valeur d'usage, une denrée, n'a donc une valeur que parce qu'en elle est objectivé ou matérialisé du travail humain abstrait. (1993, p. 42)

La négation de la valeur d'usage et de celle du travail humain, pourtant sous-jacents aux biens échangés dans un système capitaliste, engagent un processus de « chosification » de tous les « biens », qu'ils soient matériels, humains ou symboliques (Engeström, 1987, p. 100). Menées à la fin du XIXe siècle, les analyses de Marx résonnent toujours du fait de la permanence du système capitaliste, mais aussi de l'actualité aiguë des questions soulevées par les inégalités sociales et les dérèglements environnementaux :

> Tout progrès de l'agriculture capitaliste est non seulement un progrès dans l'art de piller le travailleur, mais aussi dans l'art de piller le sol ; tout progrès dans l'accroissement de sa fertilité pour un laps de temps donné est en même temps un progrès de la ruine des sources durables de cette fertilité. […] Si bien que la production capitaliste ne développe la technique et la combinaison du procès de production social qu'en ruinant dans le même temps les sources vives de toute richesse : la terre et le travailleur. (pp. 516-517)

Le Capital s'inscrit dans le courant du socialisme dit scientifique : j'ai bien conscience de son ambition et de sa portée éminemment politiques. Elles rejoignent le positionnement épistémologique ancrant l'analyse théorique au monde réel : social, économique et politique. Ce positionnement se retrouve dans la théorie de l'apprentissage expansif qui viendra prolonger les théories de l'activité. On peut, pour aménager sa présentation, préciser ce que recouvre la

dimension transformative du système capitaliste impliquée par les positions théoriques marxiennes.

L'appel à la révolution de l'organisation sociale des pouvoirs économiques et politiques, tel qu'il est énoncé par Marx dans *Le Capital*, vise une répartition égalitaire des activités productives et constructives :

> […] la partie de la journée de travail nécessaire à la production matérielle est d'autant plus courte, et donc la partie de temps conquise pour des occupations libres, spirituelles et sociales des individus est d'autant plus grande que le travail est plus uniformément réparti entre tous les membres de la société en mesure de travailler […]. Dans cette perspective, la limite absolue du raccourcissement de la journée de travail est la généralisation universelle du travail. Tandis que dans la société capitaliste, on produit du temps libre pour une classe en transformant tout le temps de vie des masses en temps de travail. (p. 593)

Pour atteindre cet objectif, il est alors conçu qu'un État fort, garant de l'intérêt collectif et organisateur de la redistribution des richesses accumulées par la production des biens, correspond à la « meilleure solution », même si la révolution par la force est inéluctable :

> La transformation de la propriété privée morcelée, fondée sur le travail propre des individus en propriété privée capitaliste est naturellement un processus incomparablement plus long, plus rude, plus difficile que la transformation de la propriété capitaliste […] en propriété sociale. Dans le premier cas, il s'agissait de l'expropriation de la masse du peuple par un petit nombre d'usurpateurs ; ici, il s'agit de l'expropriation d'un petit nombre d'usurpateurs par la masse du peuple. (p. 857)

Nay (2007) montre bien comment, malgré la conduite rigoureuse de son analyse du système capitaliste, Marx « ne résiste pas à la tentation de construire la vision chimérique d'une société parfaitement heureuse » (p. 444). L'instrumentalisation de ses écrits, de même que leurs propres limites, n'ont pas amené le résultat espéré. En dehors de ce constat, les propositions marxiennes ont nourri de nombreuses élaborations scientifiques, en particulier pour l'école russe de psychologie du développement, au début du XXe siècle.

5.1.2. Conscience et activité chez Rubinstein

Formé aussi bien en philosophie qu'en mathématiques et en logique en Allemagne durant la deuxième décennie du XXe siècle, Rubinstein est un penseur russe qui reste assez méconnu (Perez, 2012 ; Vergnaud, 2007). Le régime totalitaire de l'URSS a en effet contrarié la diffusion de ses travaux, alors même qu'ils semblent avoir joué un rôle important dans l'histoire de l'école russe de psychologie du développement (Perez, 2012). Sa lecture des travaux de Marx et de Platon l'a amené à conceptualiser un ancrage philosophique à la psychologie, qu'on pourrait qualifier de matérialiste, via l'étude du développement de la personnalité et de l'apprentissage comme activité créatrice.

L'influence de Marx se lit particulièrement dans un article de Rubinstein, intitulé assez sobrement « L'activité » : y sont en effet ré-articulées des conceptions affirmées au sein du *Capital*, telles la

division du travail ou la centralité du travail dans les organisations sociales. Rubinstein élargit cependant la catégorie de l'activité, au-delà du seul « travail », considérant que la nature sociale des activités humaines les spécifie fondamentalement par rapport à celles animales :

> Sachant que l'activité de l'homme et les actions qui la composent servent, dans le cadre de la division du travail, directement à satisfaire des besoins non pas personnels mais sociaux, les actions de l'homme qui ne sont pas tournées vers des objets utiles à la satisfaction de ses besoins ne peuvent apparaître de manière instinctive, mais uniquement à la faveur de la prise de conscience que la satisfaction des besoins personnels dépend de l'accomplissement d'actions destinées à la satisfaction des besoins sociaux : du fait de sa nature *sociale*, l'activité humaine perd son caractère instinctif (qui demeure chez les animaux) et devient *consciente*. (Rubinstein, 2007b, p. 141)

L'apport des travaux de Rubinstein aux théories de l'activité qu'on a retenu ici, consiste alors dans la démonstration du principe de *l'unité de la conscience et de l'activité*. Intéressé par les interactions entre ces deux instances, cet auteur a montré que leur interdépendance se situe aux fondements du développement de la personnalité des sujets :

> L'action est ce qui relie le sujet au monde objectif. Au moyen de l'action, le sujet, en réalisant son projet ou son but, change l'objet. À son tour, le monde objectif – ce qui inclut toute la culture accumulée au fil de l'histoire – imprime dans le sujet la logique de son contenu. La conscience et l'activité, la conscientisation et la transformation du monde, sont la caractéristique fondamentale du mode d'existence propre à l'homme. C'est effectivement par l'action que l'homme se lie à la vie du monde et qu'en contribuant à transformer le monde, il se transforme lui-même. (Rubinstein, 2007a, p. 253)

Vergnaud (2007) montre que l'élargissement opéré dans les travaux de Rubinstein du « matérialisme philosophique [aux] phénomènes de conscience » s'avère propice à une redéfinition de leurs conceptions, telles qu'elles étaient diffusées par le courant comportementaliste en psychologie.

Un autre article de Rubinstein, intitulé cette fois « Le principe de l'activité du sujet dans sa dimension créative (des fondements philosophiques de la pédagogie moderne) » questionne en effet très directement ces conceptions et leur implication au sein des modèles d'enseignement et d'apprentissage :

> En termes platoniciens, le savoir ne coule pas de la coupe pleine dans la coupe vide (*Le Banquet*, 175d), apprendre signifie trouver soi-même à partir de soi-même (*Théétète*, 150d) et ressaisir une connaissance qui nous est propre (*Phédon*, 75e). […] Le système qui a été fondé sur la réception passive de résultats donnés et la reproduction de modèles donnés – c'est-à-dire uniquement sur une réceptivité stérile et inerte – doit être remplacé par un système ayant pour fondement et pour finalité le développement de la dimension créative de l'activité du sujet. (Rubinstein, 2007c, p. 130)

En cohérence avec une posture épistémologique ralliant la théorie à des propositions concrètes, Rubinstein décrit les fondements d'une approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui évoquent à la fois le positionnement de Dewey et les théories constructivistes piagétiennes.

Rubinstein insiste sur la dimension *créative* de ces activités dans le sens où les individus transforment, par leurs actions, le réel en même temps qu'eux-mêmes :

> […] par ses actes – ceux de son activité de création –, le sujet non seulement se révèle et se manifeste, mais encore, il se constitue et se détermine. Ce qu'il fait peut donc déterminer ce qu'il est. L'orientation de son activité peut le déterminer, peut le former. La pédagogie n'est possible qu'à se fonder sur ce principe, du moins, la pédagogie digne de ce nom. […] La voie et la tâche de la pédagogie consistent à orienter la personnalité par la mise en place d'actes de création réels et non d'actes symboliques consistant à reproduire par copie. L'activité qui détermine l'objet sur lequel elle s'exerce détermine par là même le sujet qui la réalise. En travaillant sur l'objet, le sujet le détermine et se détermine. (ibid., p. 139)

Vergnaud (2007) rappelle aussi que les travaux de Rubinstein permettent de souligner l'importance de la régulation de l'activité par la conscientisation, pour l'apprenant, des composantes et du déroulement de l'activité. Ainsi, le mécanisme de régulation est bien réciproque : la conscience émergeant dans l'activité, modifie l'activité en aidant à l'analyser et, simultanément, elle est modifiée et influencée par l'activité.

Avec les travaux de Rubinstein, on identifie donc plusieurs caractéristiques du concept d'activité : organisateur de la vie sociale (davantage que le travail, ou sur un autre plan) et structurant le développement des personnalités, il permet de décrire les enjeux d'une pédagogie renouvelée par un ancrage des apprentissages dans le monde réel qu'ils ne cessent de transformer.

Cependant, dans les différents extraits cités, on constate que les termes « actes », « actions » et « activités » sont employés de manière quasi-interchangeable. La description de certains des apports de Leontiev aux théories de l'activité permettra d'éclairer sous un jour plus précis la dimension collective des activités ainsi que de distinguer les activités, des actions et des opérations.

5.1.3. Dimension collective des activités

Décrit sur Wikipédia comme « le fondateur de la théorie de l'activité », Leontiev a contribué à asseoir le concept d'activité comme unité d'analyse de la psychologie en développant les théorisations relatives à ses composantes et leurs interactions[222]. Parmi ses travaux, on en a retenu qui semblent avoir été particulièrement influencés par ses échanges avec Rubinstein (Vergnaud, 2007). Par exemple, si ce dernier concevait que la division du travail organise la satisfaction des besoins individuels via celle des intérêts collectifs, Leontiev précisait les spécificités des activités individuelles :

> […] la simple division technique du processus de production collective détermine nécessairement des résultats partiels, intermédiaires, aboutissement des participations individuelles à l'activité collective de travail. En eux-mêmes, ces résultats partiels ne peuvent satisfaire le besoin de chaque participant. Ce besoin est satisfait, non par les

222. On a déjà constaté qu'il n'était pas le seul penseur à l'origine de ces théories et on verra dans la suite dans quelle mesure il importe de conserver le pluriel à la désignation des théories de l'activité.

> résultats intermédiaires, mais par le partage de la production de l'activité totale dont chaque participant bénéficie du fait des relations déterminées dans le processus de production collective, à savoir, les relations sociales. (traduction libre de Leontiev & Cole, 2009, p. 400)

Ici, Leontiev distingue les *actions* ayant des résultats partiels des *activités* permettant d'atteindre, grâce à la coordination de résultats partiels, l'objectif visé par l'ensemble des participants. Un complément à la distinction entre les actions et les activités consiste dans la différence entre le *but* concret, direct des actions et les *mobiles* ou motivations, plus abstraits et généraux des activités.

Dans l'ouvrage intitulé *Problems of the Development of the Mind*, Leontiev développe cette distinction à partir de l'exemple assez connu de l'organisation de l'activité de chasse dans les sociétés primitives (ibid., p.187). Le mobile général de cette activité peut correspondre à la fois à l'alimentation, à l'habillement ou encore à l'armement. Pour satisfaire ces motivations générales, la division du travail détermine le rôle du rabatteur : prise isolément, son action qui consiste à effrayer la proie est dénuée de sens et d'utilité mais, contextualisée à l'activité de la chasse, elle répond au but concret d'orienter la proie vers les chasseurs embusqués. Raffinant l'analyse des composantes de l'activité, Leontiev élabore la catégorie des *opérations* :

> L'organisation du travail modifie non seulement la structure générale de l'activité de l'homme en donnant lieu à des actions dirigées vers un but, mais dans ce processus, elle modifie aussi qualitativement le contenu de l'activité, ce que nous appelons des opérations. (traduction libre, p. 191)

L'accomplissement de l'activité est conduit concrètement au moyen d'opérations, déterminées par les conditions dans lesquelles se déroulent les actions des individus. Les opérations et les actions semblent alors constituer les deux facettes de l'accomplissement des activités : les premières y répondant concrètement, les secondes de manière plus symbolique.

Dans la citation précédente, on constate que la mise en œuvre des opérations peut modifier l'activité elle-même : la détermination des activités, actions et opérations n'est pas intangible mais en constante ré-élaboration. Pour illustrer cela, Leontiev se base sur les contrastes entre ce que font le novice et l'expert en tir (pp. 209-211). Avant de tirer, le novice doit se concentrer sur différentes opérations : il doit en effet gérer la position de son corps, l'appui de la crosse sur son épaule, l'alignement de la cible et du viseur ainsi que sa respiration. Pour l'expert, toutes les composantes de l'action de tirer ont été assimilées et ne nécessitent pas de concentration spécifique : tirer consiste, pour lui, en une opération automatisée, néanmoins inclue dans l'action ayant pour but d'atteindre une cible précise. Les composantes de l'action de tirer peuvent toutefois requérir à nouveau l'attention de l'expert lorsque les conditions matérielles ou concrètes sont perturbées : par exemple, tirer en montant à cheval. Dans ce cas, les opérations peuvent ré-acquérir le statut d'actions à part entière, c'est-à-dire qu'elles nécessitent de répondre en elles-mêmes à des buts concrets spécifiques, isolés au sein de l'ensemble de l'activité.

Cette mobilité réciproque des actions vers les opérations s'observe également en ce qui concerne les activités en elles-mêmes. Leontiev utilise, ici, l'exemple du lecteur (pp. 212-213) dont l'action est structurée par des opérations de déchiffrage et d'interprétation du texte. Cependant, si la mise en page et la reproduction du texte sont de mauvaise qualité, l'action de lecture peut se transformer en activité, motivée par l'analyse critique de la production de l'objet livre en lui-même :

> Une sorte de changement de mobile s'est produit […]. L'action a été transformée, non en une opération […] mais en une activité qui a maintenant une motivation indépendante. […] De tels changements de mobiles sont constamment observés […]. C'est le cas ordinaire d'une personne qui s'engage à effectuer certaines actions sous l'influence d'un certain mobile, puis qui les exécute pour elles-mêmes, car le mobile initial s'est déplacé vers leur objectif. (traduction libre de Leontiev & Cole, p. 213)

Cette sélection de conceptualisations au sein des travaux de Leontiev permet donc d'établir la transformation systémique qui caractérise le concept d'activité :

> La conscience de l'homme, comme son activité, n'est pas additive. [Elle ne procède pas non plus par] la connexion de ses constituants isolés. C'est le mouvement interne de ses composantes, articulées les unes aux autres et enrôlées dans le mouvement général de l'activité, qui affecte la vie *réelle* de l'individu dans la société. L'activité de l'homme est la substance de sa conscience. (p. 419, traduction libre)

Engeström (2011b) proposera, dans la continuité de cette affirmation, une relecture de la relation entre les actions et les activités, non pas en termes de hiérarchie ou d'inclusion, mais en termes de plans sécants[223]. On verra, dans la deuxième partie de la thèse, comment la distinction entre les opérations, les actions et les activités peut servir l'accompagnement des formateurs d'adultes migrants face aux TIC mais il manque encore plusieurs spécifications au concept d'activité. Vygotski (1985) affirme, par exemple, que :

> […] pour expliquer de manière satisfaisante le travail en tant qu'activité de l'homme appropriée à une fin, nous ne pouvons nous contenter de dire qu'il a pour origine les buts, les problèmes qui se posent à l'homme mais nous devons l'expliquer par l'emploi des outils, par l'application de moyens originaux sans lesquels le travail n'aurait pu apparaître […]. (p. 150)

Il aménage un élargissement du matérialisme historique développé dans les écrits marxiens, en se centrant sur l'utilisation d'instruments par les individus. Ses travaux proposent une conceptualisation de l'activité qui recoupe celle développée par Leontiev mais qui détaille plus spécifiquement sa nature *médiatisée*.

223. « l'activité implique […] des actions individuelles, mais elle n'est en aucune façon réductible à la somme des actions individuelles. Ces formations systémiques doivent être situées d'un point de vue analytique sur un plan différent de celui de l'action. Activité et action : la distinction et la dialectique entre ces deux notions sont telles que : d'une part, toute nouvelle activité ne peut émerger que quand un individu s'engage dans une nouvelle forme d'action ; mais d'autre part, les actions ne peuvent généralement être comprises et expliquées que dans la perspective de la totalité du système d'activité » (p. 171).

5.1.4. Concept de médiatisation

L'œuvre de Vygotski témoigne, à sa manière, de la volonté de résoudre un conflit interne à la psychologie, au début du XXe siècle, qui prend pour base l'affrontement des « tendances matérialistes et idéalistes » (Vygotski, 1985, p. 45). Dans cette perspective, ses expérimentations ont notamment abordé la question « de la signification du mot qui a toujours été pour la psychologie la face cachée de la Lune, inconnue et inexplorée » (ibid., p. 382). Affrontant ce problème pour la psychologie, Vygotski commence par identifier le manque de conceptualisation scientifique du rapport entre pensée et langage :

> Le langage semblait cumuler la fonction de communication et la fonction de pensée mais quels rapports celles-ci ont-elles l'une avec l'autre, qu'est-ce qui a déterminé la présence de ces deux fonctions dans le langage, comment se développent-elles et comment sont-elles unies structuralement entre elles, tout cela n'a jamais fait et ne fait toujours pas l'objet de recherches. (p. 38)

Utilisant la méthode de la double stimulation[224], il a montré comment le langage, comme ensemble de signes ou d'instruments symboliques, structure le développement des individus. Bronckart (2002) résume une partie de ses démonstrations en rappelant que les langues cristallisent les « significations et [les] connaissances élaborées par les générations antérieures » (p. 41), et que « l'intériorisation [par un individu] de la valeur communicative des signes constitue […] la condition décisive de l'émergence de la pensée consciente » (p. 52).

La démonstration de ce que l'internalisation *succède* à l'externalisation de la valeur communicative des signes du langage par l'individu constitue l'un des apports majeurs des travaux de Vygotski. C'est en effet par la stimulation des individus parlant dans son entourage que l'enfant apprend à communiquer :

> L'idée de transformation de l'interpsychique en intrapsychique […] met au premier rang le rôle de la communauté humaine (famille, quartier, école) dans la formation de la pensée et dans le développement de l'individu. (Vergnaud, 2002, p. 68)

Ce constat aura un impact important dans les discours des éducateurs jusqu'à nos jours : Vergnaud (2002, p. 57) rappelle qu'elle permet de formaliser le concept de Zone de Proche Développement (ZPD) ; Wertsch (2007) résume les principes qui en découlent et qui constituent une base pour le socio-constructivisme :

224. Élaborée par Sakharov en 1930, cette « méthode a pour principe essentiel d'étudier le développement de l'activité des fonctions psychiques supérieures à l'aide de deux séries de stimuli, dont chacun joue un rôle différent par rapport au comportement du sujet soumis à l'expérience. La première série de stimuli remplit la fonction d'objet, vers lequel est orientée l'activité du sujet et l'autre, la fonction de signes, permettant à cette activité de s'organiser » (Vygotski, 1985, p. 152).

Un exemple d'application de la méthode est apporté dans (Engeström, 2007, p. 373) : « par exemple, l'expérimentateur laisse le sujet attendre dans une pièce et reste à l'observer dans une pièce distincte. Généralement, le sujet attendait pendant 10-20 minutes. Ensuite, comme il ne comprenait pas ce qu'il devait faire, il manifestait un état d'incertitude, de confusion et d'indécision pendant un certain temps. Presque tous les adultes ont cherché un point d'appui extérieur. Par exemple, l'un d'entre eux a défini ses actions en fonction de l'heure affichée par l'horloge. La regardant, il pensait : "quand l'aiguille sera à la verticale, je partirai". Il a transformé la situation en établissant qu'il attendrait jusqu'à 14h30 puis qu'il partirait. Quand vint l'heure, l'action s'est produite automatiquement. […] Dans ce cas, le "premier stimulus" était la tâche difficile de devoir attendre sans aucune certitude d'un retour de l'expérimentateur. Pour résoudre le dilemme, le sujet a construit un "second stimulus" médiateur à savoir, l'horloge comme signe ayant la signification autorisant le sujet à quitter l'expérience ».

> Pour une approche éducative suivant les principes énoncés par Vygotski et Shpet, l'objectif est d'encourager les élèves à maîtriser l'utilisation des outils culturels. Devenir expert signifie être socialisé dans un environnement culturel caractérisé par un ensemble d'outils, où l'expertise se reflète dans l'habilité à utiliser ces outils de manière flexible et adaptée. […] la question est de savoir comment les faire participer d'une manière qui favorise l'augmentation de leur niveau d'expertise, et c'est là que l'utilisation des signes entre en jeu. Grâce à eux, il est possible de créer des opportunités d'échanges intersubjectifs proposant différents niveaux d'interprétation de ce à quoi correspond la tâche. L'utilisation des signes est ce qui permet d'élever le niveau d'intersubjectivité et l'expertise. (p. 190, traduction libre)

La démonstration de la primauté des interactions sociales sur les actions individuelles dans le développement des personnes permet aussi de contester l'hypothèse d'un « processus de formation des concepts [comme] forme inférieure [de processus intellectuel,] qui serait seulement devenue plus complexe quantitativement » (Vygotski, 1985, p. 159).

Vygotski montre en effet que les formes supérieures d'activité intellectuelle se distinguent de celles élémentaires ou immédiates du fait qu'elles renvoient à des « *opérations médiatisées par les signes* [ndlr. en italique dans le texte] » (ibid.). La mise en évidence de la nature médiatisée des activités lui permet d'expliquer la façon dont l'individu régule son action comme ses comportements :

> La personne, utilisant la puissance des objets ou des stimuli, contrôle son propre comportement […]. En d'autres termes, la grande spécificité de la volonté de l'homme consiste à n'avoir aucun pouvoir sur son propre comportement en dehors du pouvoir que les choses ont sur son comportement. L'homme assujettit le pouvoir des choses pour influer sur son comportement […]. Il modifie l'environnement avec son activité extérieure et de cette façon affecte son propre comportement, le soumettant à sa propre autorité. (Vygotski, 1997, p. 212)

Dans le sillage de Hegel et de Marx, Vygotski considère que la spécificité de l'activité humaine réside dans sa nature médiatisée : toute activité procède fondamentalement à partir des interactions entre l'utilisation d'outils matériels et symboliques par des individus.

> […] la base de l'analogie entre le signe et l'outil est leur fonction de médiateur. Du point de vue psychologique, ils peuvent, pour cette raison, être classés dans la même catégorie. […] Du point de vue logique, les deux peuvent être considérés comme des concepts de coordination du concept d'activité médiatisée. […] Hegel a utilisé le concept de médiation dans sa signification la plus générale, voyant en elle la propriété la plus caractéristique de l'esprit. […] Marx se réfère à cette définition quand il parle des outils de travail et indique que l'homme « utilise la mécanique, des propriétés physico-chimiques des objets afin de les transformer en outils pour agir sur d'autres choses en fonction de son objectif […] » (ibid., pp. 62–63)

Même si, dans cet extrait, les instruments matériels et ceux symboliques sont associés via leur fonction commune de médiation dans les activités humaines, le langage comme ensemble de signes symboliques a particulièrement retenu l'attention de Vygotski : la formule célèbre selon laquelle « la pensée […] ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise » (Vygotski, 1985, p. 380)

consacre un résultat original de ses recherches au sujet des rapports entre pensée et langage, conscience et activité verbale.

Cependant, la conception verticale des apprentissages, notamment identifiée au sein des travaux de Vygotski, entrave l'analyse de ces activités dans leur globalité : Engeström (2001) invite alors à construire une « perspective complémentaire, […] celle du développement horizontal ou latéral des apprentissages » (p. 153, traduction libre). Déjà dans un ouvrage majeur publié en 1987, il avait synthétisé un grand nombre de travaux s'intéressant ou s'inscrivant dans le cadre des théories de l'activité et ce, afin d'élaborer un modèle qui respecte les quatre aspects fondamentaux suivants :

> Premièrement, l'activité doit être représentée dans sa forme structurelle la plus simple et génétiquement originale, comme la plus petite unité qui conserve son unité essentielle et sa qualité, quelle que soit la complexité de l'activité.
>
> Deuxièmement, l'activité doit être analysée dans sa dynamique et ses transformations, dans son évolution et ses changements historiques. Pour cela, aucun modèle statique ou immuable ne sera satisfaisant.
>
> Troisièmement, l'activité doit être analysée comme un phénomène contextuel ou écologique. Les modèles devront se concentrer sur les relations systémiques entre l'individu et le monde extérieur.
>
> Quatrièmement, l'activité humaine doit être analysée comme un phénomène médiatisé par la culture. Les modèles dyadiques organisme-environnement ne suffisent pas. (traduction libre, p. 61)

La synthèse des conceptualisations de l'activité respectant ces quatre aspects lui ont permis de développer une théorie et une méthodologie originales qu'il rassemble sous l'expression anglaise « learning by expanding », traduite ici par l'apprentissage expansif.

5.2. Théorie de l'apprentissage expansif

5.2.1. *Vers une modélisation de la structure de l'activité humaine*

La forme triangulaire est assez directement associée par Engeström à la géométrie de l'activité humaine : un important héritage légué par au moins trois générations différentes de penseurs s'avère porté par « le concept de médiation, de tiercéité […] considérée comme la caractéristique constitutive de l'activité humaine » (1987, p. 62). La relation de l'homme aux objets du monde comme à ses semblables n'est donc pas envisagée comme duale, directe, mais ternaire, indirecte, médiatisée par les instruments matériels et symboliques.

La première génération des penseurs identifiée renvoie à celle intéressée par la sémiotique : dans la lignée des travaux de Pierce, ils envisagent la signification comme le produit de l'activité de traitement par un *interprétant* de la relation entre un *référent* et un *symbole*. Si Engeström rapporte les élaborations des sémioticiens, c'est parce qu'elles réfèrent à l'analyse d'une activité intellectuelle individuelle. Il montre cependant que la triade pensée-référent-symbole ne permet

pas de comprendre comment les outils culturels s'élaborent au sein d'activités collectives (1987, p. 70). La deuxième génération de penseurs est rattachée au courant du comportementalisme dit social, émergent des travaux de G.-H. Mead : Engeström décrit le passage qu'ils opèrent de la considération de l'activité intellectuelle individuelle à celle « sociale, interactive de la construction du réel par la médiation des symboles » (p. 77). Cependant, les élaborations théoriques associées ne tiennent toujours pas compte de l'activité matérielle concrète au sein de laquelle sont produits les symboles. Les travaux de Leontiev et Vygotski sont alors mentionnés : ils forment, avec d'autres, la troisième génération des penseurs intéressés par la nature médiatisée des activités[225]. Une conception ternaire ou indirecte des sujets aux objets du monde est identifiée à travers la modélisation triangulaire de la relation entre le Stimulus et la Réponse (S-R), médiatisée par l'utilisation de signes déterminée par les travaux de Vygotski. Bien que les théorisations et les modèles issus de ces travaux adoptent une approche historico-culturelle et matérialiste du développement des activités humaines, leur faille réside dans l'absence d'unification des aspects instrumentaux et communicatifs (ibid., p. 87).

Engeström s'inspire alors d'un courant de recherches prenant ses sources en biologie : la spécificité des activités humaines, au regard de celles animales, s'identifie dans le développement d'instruments, de la division du travail et de l'évolution des traditions ou des règles culturelles. La modélisation la plus connue issue des travaux d'Engeström marque l'affirmation de ces trois pôles, aux extrémités principales du triangle suivant :

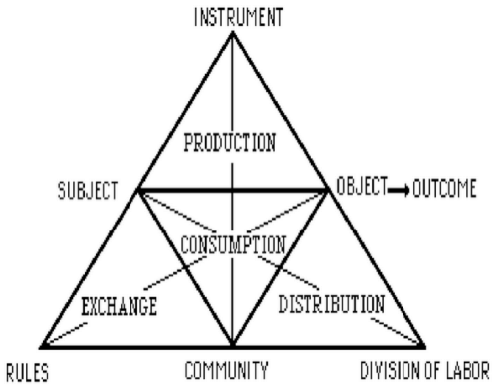


Figure 4 : structure de l'activité humaine (Engeström,1987, p. 94)

On note la mention des termes « échanges », « consommation », « production » et « distribution » au sein des quatre triangles intérieurs à celui global. Engeström détaille ce qu'ils recouvrent en reprenant l'exemple des chasseurs-cueilleurs :

225. Une autre approche historico-culturelle des théories de l'activité est développée dans (Engeström, 2011a, p. 7, traduction libre) : « nous pouvons discerner trois générations dans l'évolution de l'unité principale d'analyse dans la théorie de l'activité historico-culturelle […]. La première génération, basée sur les travaux de Vygotski, est centrée sur l'action médiatisée comme unité d'analyse […]. La deuxième génération, basée sur les travaux de Leontiev […], a considéré la dimension collective des activités comme principe central pour déterminer l'unité globale de l'analyse des activités. À l'heure actuelle, de nombreux théoriciens de l'activité dans diverses parties du monde se concentrent sur les interactions entre deux ou plusieurs systèmes d'activité, ce qui nécessite une troisième génération d'unité d'analyse comprenant, de manière minimale, deux systèmes d'activité partageant partiellement leur objet ».

> Toutes les activités de leur vie peuvent correspondre à la production dans un sens large. En même temps, ils ont seulement utilisé une certaine quantité de temps à chasser et cueillir - ce qui pourrait correspondre à la production dans un sens étroit. Le partage de la nourriture était un élément distinctif de leur vie quotidienne qui peut correspondre à la distribution. Ayant obtenu leurs parts, ils les mangeaient, ce qui peut correspondre à la consommation. Finalement, il y avait « une bonne partie de temps libre » (Leakey et Lewin 1983, p. 126) utilisé dans diverses formes d'interactions sociales - les échanges. En d'autres termes, chaque sous-triangle dans [la figure 4] est potentiellement une activité en elle-même. (pp. 95, traduction libre)

La possibilité de « zoomer » dans la figure pour en voir émerger de nouvelles, ayant la même structure, permet de tenir compte de la mobilité interne des opérations, des actions et des activités. On a donc assez rapidement relevé l'importante *plasticité* de cette modélisation. Mais, parmi les quatre aspects nécessaires pour modéliser de manière unifiée la spécificité des activités humaines, le deuxième devait permettre l'analyse de l'activité « dans son évolution et ses changements historiques ». Ce type d'analyse est rendu possible par l'ajout d'un nouveau signe médiateur au modèle : celui de la « contradiction interne [comme] source de la dynamique et du développement dans l'activité humaine » (p. 97). On verra, dans la suite, que le concept de contradiction correspond à une caractéristique de l'activité aussi fondamentale que sa nature médiatisée.

5.2.2. *Le concept de contradiction*

L'activité humaine manifeste toujours différentes *contradictions*, précisément au sens où il ne suffit pas de choisir entre deux alternatives : « [une] contradiction ne peut pas être résolue par des décisions morales » (Engeström, 1987, p. 130). Une solution est alors de repenser l'activité en elle-même :

> Les bons managers doivent être capables de combiner différentes perspectives : non pas penser l'une ou l'autre de ces deux perspectives, mais penser les deux… Et bien ceci n'est pas une logique dialectique, ce n'est pas une logique hégélienne ! L'idée hégélienne consiste à considérer que les contradictions ne peuvent être dépassées qu'en travaillant sur un troisième niveau : celui qui dépasse les deux pôles en opposition. Quelque chose comme une totalité, ouvrant de nouvelles possibilités pour un nouveau niveau de développement de la totalité, et non pas seulement une façon d'équilibrer deux éléments en opposition. Ce n'est pas un mouvement d'équilibration, ni une addition de deux termes, encore moins un compromis ou un amalgame : c'est un dépassement. (Engeström, 2011b, p. 172)

La première des contradictions internes à l'activité humaine renvoie alors à sa dualité intrinsèque : la vie de chaque individu constitue une activité indépendante, simultanément subordonnée à l'activité sociale totale. Cette contradiction prend ses sources dans la division sociale du travail et renvoie, d'une certaine manière, à celle identifiée par Marx entre la valeur

d'échange et la valeur d'usage[226]. Engeström propose, à son tour, une lecture originale de cette contradiction :

> La valeur d'échange des biens est essentiellement déterminée par la quantité moyenne de travail social nécessaire à sa production. La contradiction essentielle consiste alors dans l'exclusion et la dépendance, simultanées et mutuelles, de la valeur d'usage et de la valeur d'échange. Cette double nature et cette agitation intérieure caractérise tous les angles de la structure triangulaire de l'activité. (ibid., traduction libre)

On devine, dans la relation de la valeur d'échange à celle d'usage telle qu'elle est formulée par Engeström, l'influence du concept de double contrainte, lié à la hiérarchisation des apprentissages telle qu'elle a été élaborée par Bateson dans le courant du XXe siècle. On rappellera cette hiérarchisation des niveaux d'apprentissage ou de quatre types de correction des erreurs :

> Le niveau 0 est caractérisé par la spécificité de la réponse – vraie ou fausse – insensible à la correction. Le niveau I est alors un changement dans la spécificité de la réponse par la correction des erreurs de choix au moyen d'un ensemble d'alternatives pour ces choix.
>
> Le niveau II correspond à un changement dans le processus de niveau I : par exemple, une correction est apportée à l'ensemble des alternatives à partir desquelles le choix est fait […].
>
> Le niveau III correspond à un changement dans le processus de niveau II : par exemple, une correction est apportée au système de correction de l'ensemble des alternatives à partir desquelles le choix est fait. […]
>
> Le niveau IV correspondrait à un changement dans le processus de niveau III, mais il n'a encore probablement jamais eu lieu pour aucun organisme adulte de cette planète. […] La combinaison de la phylogenèse à l'ontogenèse, en fait, atteint le niveau IV. (Bateson 1972, cité par Engeström, 1987, p. 147, traduction libre).

La situation de double contrainte est associée aux apprentissages de niveau II : elle a pour caractéristique de se constituer dans le temps, au travers d'interactions paradoxales (ibid.). Si Winkin (2008, p. 65) montre que le concept a donné lieu à de multiples dérivations, Wittezaele (2008, p. 27) en rappelle les constituants, qu'on peut reformuler de la manière suivante : *deux personnes ou plus* partagent des *occurrences répétées d'interactions* qui réalisent *trois types d'injonctions paradoxales*[227], au point de rendre impossible toute fuite ou résolution évidente de la situation. La fille de Bateson propose, quant à elle, plusieurs exemples issus d'interactions menées à l'échelle internationale, à propos desquelles on peut souligner l'actualité :

> […] les États-Unis disent au peuple irakien : « vous devez choisir d'être une démocratie »[, or, on ne peut] pas contraindre quelqu'un à être libre. […] En Irak, on

226. Elle avait aussi été associée par Leontiev à une pré-condition pour l'analyse d'une quelconque activité au sein d'un système capitaliste (Engeström, 1987, p. 101).

227. La première injonction négative consiste par exemple à simultanément interdire et obliger à faire la même chose ; la seconde renforce la première et pourrait se formuler par exemple par « ne pense pas à ce que tu ne dois pas faire » ; la troisième et dernière injonction « interdit à la victime d'échapper à la situation » et n'est pas forcément formulée de manière négative : elle peut, par exemple, prendre la forme d'un chantage affectif.

> dirait que cela génère de la folie. Permettez-moi de vous suggérer de prendre l'exemple extrême d'un terroriste kamikaze […] et de faire l'effort de voir cela comme un acte adaptatif raisonnable en réponse à des circonstances qui ressemblent à une double contrainte. Si la situation dans laquelle le kamikaze se trouve est une situation où il ne peut survivre tout en continuant à être lui-même, le suicide par la bombe est une affirmation d'identité personnelle et nationale. (2008, p. 132)

Même si l'exemple fourni est macabre, il montre clairement que la situation de double contrainte impose d'inventer des solutions qui dépassent les aspects polarisant la contradiction. Engeström propose, à partir de ce concept, un système de contradictions, toutes conçues comme « des forces opposées concurrentes au sein de l'activité […] aussi bien positives que négatives » (1987, p. 101)[228] :

> Les contradictions primaires des activités dans un système économique capitaliste renvoient au conflit entre la valeur d'échange et la valeur d'usage pour chaque angle du triangle de l'activité.
>
> Les contradictions secondaires sont celles qui se manifestent entre les angles. […]
>
> Les contradictions tertiaires apparaissent lorsque les représentants de la culture (par exemple, les enseignants) introduisent un objet et un motif d'une forme culturellement plus avancée d'activité centrale dans la forme dominante d'activité centrale. […]
>
> Les contradictions quaternaires exigent de tenir compte des « activités voisines » liées à celle centrale, objet initial de l'étude : [celles] dont les objets sont en relation assez directe avec celui de l'activité centrale (qu'on peut appeler « activités de production de l'objet »)[; celles] qui produisent les instruments pour l'activité centrale (qu'on peut appeler « activités de production d'instruments) [; celles] d'éducation et de formation des sujets de l'activité centrale (« activités de production de l'activité des sujets »)[; celles enfin] d'administration et de législation (« activités de production des règles »). (pp. 102-103, traduction libre)

Ce système de contradiction donne lieu à une nouvelle modélisation, assurant cette fois, l'analyse dynamique ou processuelle des transformations de l'activité dans son histoire :

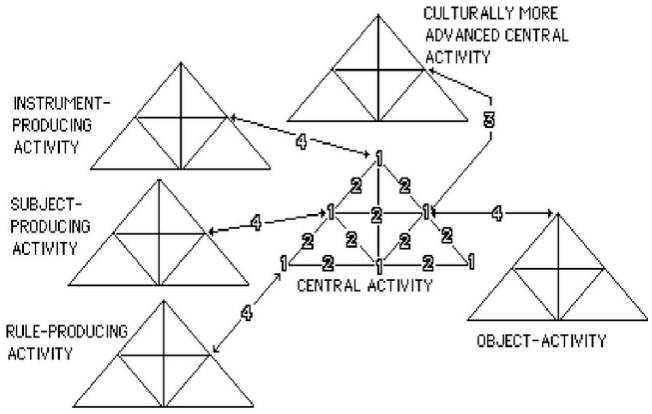


Figure 5 : système de contradictions dans les activités humaines (Engeström,1987, p. 103)

228. On a relevé que ce système articule quatre degrés (qu'on peut aussi concevoir comme des ordres différents) de contradiction, ce qui rappelle également la hiérarchisation des niveaux d'apprentissage déterminée par Bateson.

Engeström précise que si les modèles élaborés pour représenter les activités humaines et le concept de contradiction « [suggèrent] beaucoup de possibilités d'analyser une multitude de relations à l'intérieur de la structure triangulaire de l'activité », il convient de s'efforcer de « saisir l'ensemble systémique, et pas seulement des connexions distinctes » (p. 94, traduction libre).

Mais il ne se contente pas d'unifier les spécificités de l'activité humaine à travers cette modélisation ou de conceptualiser ses transformations dans l'histoire : il utilise en effet le modèle et le concept de contradiction pour analyser les activités d'apprentissage, s'appliquant par là, la méthode de la double stimulation[229]. Le fruit de son activité, ainsi médiatisée, lui permet de mettre au jour un nouvel objet pour les activités d'apprentissage, ce qu'il nommera l'activité d'*apprentissage expansif*.

5.2.3. *Une application aux activités d'apprentissage*

5.2.3.1. Évolutions historico-culturelles de l'activité d'apprentissage

Analyser les activités d'apprentissage commence par établir leur histoire : Engeström montre que leur forme originelle est liée aux activités de production au sein desquelles l'apprentissage survient de manière non intentionnelle et inconsciente.

Les premières actions d'apprentissages conscientes et volontaires s'avèrent ensuite déterminées par la spécialisation des formes de transmission du savoir et de l'expérience : Engeström associe les relations notées dans les triangles intérieurs du modèle qu'il a élaboré (« production », « distribution » et « échange ») à trois voies de spécialisation de ces formes de transmission. La première d'entre elles correspond à la *production d'instruments matériels et symboliques* qui cristallisent, à la manière des langues, les savoirs, et expériences préalables à leur constitution. La production de ces instruments est *distribuée*, ce qui favorise la spécialisation des activités de production. Intervient finalement la forme de transmission consistant dans les *échanges* « ritualisés ». Ces trois voies de spécialisation ont constitué les sédiments des activités d'apprentissages professionnels, scolaires, scientifiques et artistiques (p. 108).

Développant l'analyse historico-culturelle de chacune de ces trois activités d'apprentissage, Engeström identifie différentes contradictions. Par exemple, l'analyse de l'activité scolaire l'amène à identifier une contradiction principale liée au pôle de l'objet : il montre que l'impact de l'écriture sur les sociétés a transformé cet objet jusqu'à réduire les textes et leurs contextes à « des textes morts » (pp. 109-117). Cette contradiction exige une solution créative de la part des élèves, qui peut prendre la forme des techniques de tricherie aux examens. Si ces techniques « dévient » les objectifs des activités scolaires, elles peuvent aussi être utilisées par les éducateurs : Engeström (2007b, p. 367) explique comment il invite ses élèves à construire des antisèches, à les utiliser pendant les examens et à les remettre à la fin, avec le devoir. Ces moyens médiationnels pour

229. Dans un chapitre d'ouvrage paru en 2007 (b), Engeström revient en détail sur cette méthode et sur la façon dont il l'a transférée dans ses recherches sur l'apprentissage expansif.

leurs activités font alors partie des objets qui régulent les évaluations, parce qu'elles témoignent de l'élaboration des apprentissages.

Engeström (1987, p. 228) propose alors une représentation de l'évolution des activités humaines en fonction de quatre types historiques. On en a élaboré une traduction, qui a des dimensions interprétatives, et on verra, dans la deuxième partie de la thèse, qu'elle peut être modifiée[230] :

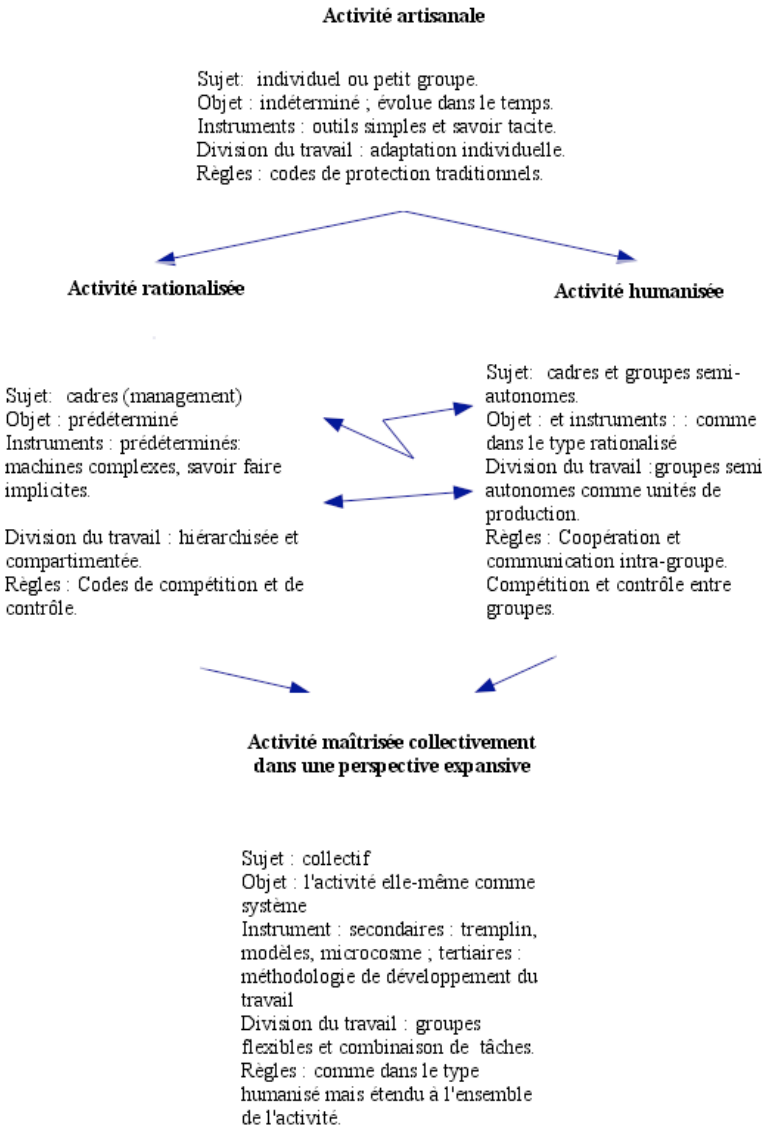


Figure 6 : quatre types historiques d'activité (Beauné & Baron,2014)

Pour chacun des types historiques d'activité, les descriptions des différents pôles de la structure de l'activité humaine connaissent des variations. On approfondit, dans la suite, les spécificités du

230. Notamment parce que les formes prises par les activités d'apprentissage au cours de leur évolution historico-culturelle ne suppriment pas leur héritage : ainsi, quand bien même l'école est l'institution sociale dévouée à l'apprentissage, on apprend toujours dans l'activité pratique quotidienne, liée entre autres au travail.

dernier type, ancrées à la théorie de l'apprentissage expansif, qui vise à maîtriser la redéfinition constante de *l'objet* des activités.

5.2.3.2. Caractéristiques de l'apprentissage expansif

Pour Engeström, la spécificité de l'apprentissage expansif est reliée à la nature même de l'apprentissage ; il la décrit en ces termes :

> L'essence de l'activité d'apprentissage est la production de nouvelles structures et de nouveaux objets d'activité sociale […] à partir des manifestations des contradictions propres à la structure et à l'objet de l'activité précédente. L'activité d'apprentissage correspond à la maîtrise de l'expansion des actions en une nouvelle activité. Alors que l'école traditionnelle est essentiellement une activité de production de main-d'œuvre, alors que la science traditionnelle est essentiellement une activité de production d'instruments, l'activité d'apprentissage est une activité de production d'activité. (pp. 133-134, traduction libre)

Comme l'analyse des contradictions correspond au moteur de la transformation des activités quelles qu'elles soient, en faire l'objet de l'activité d'apprentissage expansif correspond bien à un changement d'une action en une activité à part entière[231]. Engeström propose une modélisation de la structure de cette activité d'apprentissage mettant en relief son caractère transitoire et expansif :

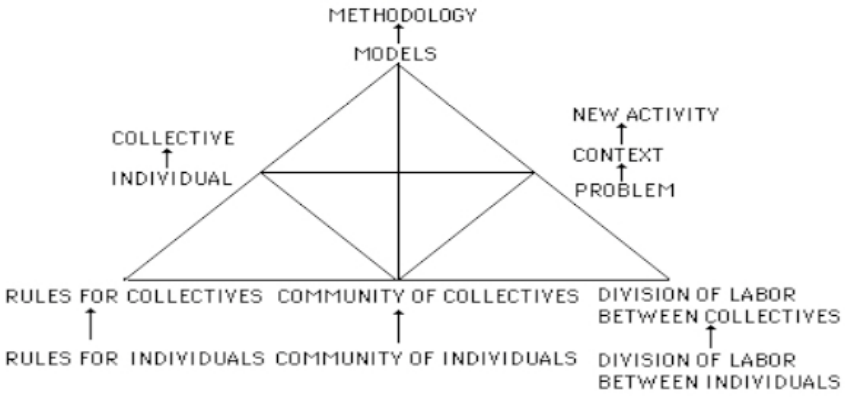


Figure 7 : structure de l'activité d'apprentissage (Engeström,1987, p. 136)

Que signalent les flèches dans ce modèle ? La transition d'un pôle à l'autre de ces flèches n'est pas immédiatement interprétable. Observant aussi qu'elles manquent de précisions, particulièrement au sujet de ce qui transforme une « contradiction en une situation de double contrainte qui demande des instruments qualitativement différents pour sa résolution » (p. 165),

231. Engeström (2011b, p. 171) réaffirme la centralité de l'objet pour les dernières générations des théoriciens de l'activité : « je pense en premier lieu au principe fondamental consistant à focaliser la recherche sur l'objet même de l'activité. En effet, même si, dans le courant du pragmatisme, l'objet de l'activité est bien observé dans un sens similaire, cet objet est en général considéré comme une tâche immédiate. Or, dans la TA, nous considérons aussi l'objet comme quelque chose qui donne un sens à long terme à l'activité. Ce point revêt une importance cruciale : si vous passez à côté de l'objet, si vous ne pouvez pas sérieusement saisir l'objet de l'activité, vous ne pouvez pas réellement faire une recherche fondée sur la Théorie de l'Activité ».

Engeström formalise les cycles de l'apprentissage expansif ainsi qu'une méthodologie interventionniste visant à appuyer leur bon déroulement[232]. Il défendra plus tard la portée unifiante de cette méthodologie qui « transcende les dichotomies entre les niveaux micro et macro, le matériel et le symbolique, l'observation par rapport aux interventions » (Engeström, 2000, p. 960).

Les travaux auxquels elle a donné lieu sont nombreux (Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999) : ils ont concerné aussi bien des institutions médicales (Engeström, 2000), que des écoles (Teräs, 2007), des banques (Engeström, 2007b) ou les services postaux (Engeström, 2007a). On ne peut revenir en détail sur toutes ces analyses : dans la suite, j'éclairerai seulement la base de la méthodologie de recherche interventionniste déterminée en 1987 parce qu'elle a fondé une partie de ma démarche de recherche.

5.2.4. *La méthodologie interventionniste des « laboratoires du changement »*

Dans une dernière partie de son travail, Engeström (1987) associe les quatre degrés[233] de contradiction à quatre phases permettant de décrire la transition expansive de l'apprentissage :

1. la structure de l'activité initiale manifeste des contradictions primaires qui déterminent un « état de besoin », celui de la transformation de cette structure ;
2. les contradictions secondaires font ensuite émerger une situation de double contrainte qui nécessite d'engager la redéfinition de l'objet ou du mobile général de l'activité ;
3. pour remplir ce nouveau mobile, la production d'instruments spécifiques est nécessaire mais elle est à l'origine de contradictions tertiaires entre l'activité orientée par l'objet initial et celle orientée par l'objet culturellement plus avancé ;
4. dans la généralisation de la nouvelle forme de l'activité, des contradictions quaternaires s'observent entre l'activité nouvelle et toutes les activités voisines.

Par là, Engeström réinterprète et étend la catégorie de la ZPD : si les travaux de Vygotski vont du socio-culturel vers l'individuel, ses modélisations partent, quant à elles, « de l'individu [vers] la société[; mais l']individu n'est lui-même compréhensible qu'en tant que produit de l'évolution historico-culturelle des activités sociales » (p. 240). La description du cycle de l'apprentissage expansif permet aussi d'élaborer une méthodologie de recherche visant à soutenir le déroulement de ces activités d'apprentissage.

Celle-ci commence par une « analyse phénoménologique » permettant de délimiter l'activité initiale, suivie d'une analyse historique, théorique et empirique de l'activité devant faire émerger les contradictions de l'activité initiale. Si des contradictions secondaires amènent une situation de

232. Engeström s'appuie, pour cela, sur l'étude d'un corpus assez original puisqu'il comprend l'analyse de deux romans (*Les aventures d'Huckleberry Finn* de M. Twain et *Les sept frères* de A. Kivi), celle de la découverte de la classification périodique des éléments (CPE) ou « table de Mendeleïev » et, pour finir, celle du projet Manhattan.

233. Le terme « levels » est utilisé dans le texte anglais : on a choisi de le traduire par *degrés* mais on pourrait aussi considérer qu'il s'agit de *registres* de contradictions.

double contrainte, la transformation de l'objet peut être appuyée par l'élaboration d'instruments symboliques différents, comprenant des *tremplins*, des *modèles* et des *microcosmes*.

L e *tremplin* consiste en une « image facilitante, une technique ou une constellation socio-conversationnelle […] déplacée ou transplantée d'un contexte initial dans un nouveau contexte d'activité, expansif et transitoire pendant un conflit ayant le caractère d'une double contrainte » (p. 229)[234]. Les *modèles* peuvent correspondre à ceux élaborés dans le cadre de la théorie de l'apprentissage expansif : « dans les transitions expansives, [des] modèles généraux sont principalement nécessaires pour imaginer et projeter l'objet en évolution et le motif de la nouvelle activité » (p. 234)[235]. Les *microcosmes* renvoient à la « mini communauté au sein de laquelle la nouvelle forme d'activité sera expérimentée » (p. 235)[236].

Des tâches stratégiques sont ensuite déterminées pour appliquer les instruments créés dans la phase précédente. Enfin, la méthodologie se clôt avec le rapport et l'évaluation de l'activité dans sa forme nouvelle. Un modèle synthétise les étapes pour la conduite des recherches développementales expansives ou pour ce qu'Engeström (2007b) nomme les « laboratoires du changement » :

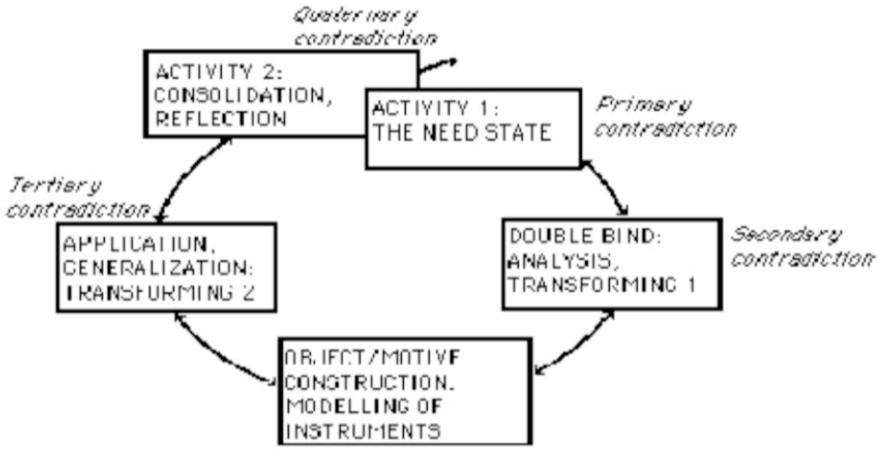


Figure 8 : cycle méthodologique des laboratoires du changement (Engeström,1987, p. 250)

Si on a déjà pointé la plasticité importante des modèles produits par Engeström et le grand nombre d'analyses qu'ils suggèrent, on n'a pas encore détaillé le type d'approche privilégié par des recherches développementales et expansives. A contrario des recherches expérimentales[237], elles s'attachent à valoriser les agents des activités en « milieu naturel » :

234. Pour Huck, c'est par exemple, la technique du mensonge ; pour l'élaboration de la classification périodique des éléments, c'est l'image et la technique du jeu de patience.

235. Pour les sept frères, un modèle est celui de la « vie agricole civilisée » (p. 230) ; pour le projet Manhattan, il s'agit de la théorie de la fission nucléaire, combinée à celle de la bombe optimale et à celui des « super-laboratoires » (ibid.).

236. Dans une publication ultérieure, Engeström associe ce qu'il a nommé les « laboratoires du changement » à des microcosmes (2011a, p. 14).

237. De vives critiques des recherches expérimentales sont relevées dans (Engeström, 2007b, pp. 368–370, 2011a, 2011b).

> La théorie de l'apprentissage expansif implique un localisme radical. Les relations sociales fondamentales et les contradictions du système socio-économique global - soit le potentiel de changement qualitatif - sont présentes dans chacune des activités de la société. Et vice-versa, les structures sociales les plus impersonnelles et les plus puissantes peuvent être ramenées à des activités locales, conduites par des êtres humains à l'aide d'artefacts médiationnels, quand bien même elles ont lieu dans les bureaux les plus secrets de politiques ou d'entrepreneurs, plutôt que dans des usines ou des quartiers. En ce sens, il pourrait être utile de considérer la société comme un réseau multi-strates de systèmes d'activités interconnectés, plutôt que comme une pyramide de structures rigides dépendante d'un seul centre de pouvoir.

On reviendra sur les aspects méthodologiques dans la deuxième partie de la thèse, notamment grâce à la présentation détaillée de la méthodologie des laboratoires du changement redéfinie dans (Engeström, 2007b, pp. 370–375). Auparavant, il paraît nécessaire de préciser la part des instruments dans l'apprentissage expansif ainsi que leur nature dans la méthodologie développementale qu'on vient de décrire dans ses grandes lignes.

5.2.5. *Questions à propos des instruments*

On a vu que les différentes générations de penseurs intéressés par le concept d'activité ont relié le développement des sociétés et des individus à la construction et à l'utilisation d'instruments matériels et symboliques : la catégorie des instruments est donc vaste, quand bien même la distinction entre le matériel et le symbolique y est déterminée.

Pour Engeström, les recherches développementales doivent considérer « la configuration médiationnelle complexe et multi-strates, à la fois sémiotique et instrumentale » des activités (1987, p. 15). Si ses travaux permettent de disposer d'un nombre assez considérable d'instruments pour analyser les activités sociales dans leur histoire et face à leurs contradictions, on a constaté qu'ils perpétuent, d'une certaine manière, la « tradition vygotskienne », avec un accent mis sur l'instrumentation symbolique[238] : l'analyse d'interactions verbales occupe une place importante dans les productions inscrites dans le cadre de l'apprentissage expansif. Quant à la méthodologie, on a noté qu'elle intervient pour réorganiser l'activité et pas la pratique en elle-même, même si la réorganisation de l'activité l'impacte.

Ce constat s'accorde d'une certaine manière à la critique portée par Rabardel à la modélisation de la structure de l'activité humaine élaborée par Engeström[239] :

> La conception développée par Engeström (1991) inspirée par Vygotski et Leontiev est également systémique, mais à un niveau plus général encore. Il propose de considérer le système d'activité socialement distribué comme l'unité d'analyse pertinente. […] Le pôle sujet de la triade est défini comme étant une équipe multi-professionnelle. Le passage du sujet individuel au sujet collectif permet alors une prise en compte des dimensions spécifiquement collectives du travail. Mais cette perspective pose des problèmes pour une approche psychologique de l'activité avec instrument : l'individu agissant, l'acteur

238. En témoigne notamment la nature essentiellement symbolique des tremplins, des modèles et des microcosmes.

239. On a aussi remarqué que seule cette modélisation était mentionnée par Rabardel.

> n'est-il, lorsqu'il agit, qu'une fraction d'un sujet plus global ? Nous pensons que la notion de sujet collectif ne doit pas effacer, mais au contraire, être coordonnée à celle de sujet individuel. Le niveau d'analyse de la personne reste tout à fait fondamental en psychologie comme en ergonomie et en didactique, même s'il ne doit évidemment pas être le seul considéré. (Rabardel, 1995a, pp. 57–58)

On a remarqué aussi que l'unité d'analyse à laquelle renvoie le concept d'activité prend parfois une telle place dans les travaux d'Engeström qu'il l'amène même à contester des démarches disciplinaires différentes comme, par exemple, les questions, les objets et les méthodes des chercheurs en sciences du langage[240].

Au sujet des TIC et dans un entretien assez récent portant sur l'utilisation de la théorie de l'apprentissage expansif en management, Engeström montre que ces instruments concentrent certains pouvoirs et qu'ils tendent à rester l'apanage d'agents élevés dans les hiérarchies sociales :

> Jusqu'à présent, le développement de nouveaux outils a été principalement centré sur […] les systèmes d'information mais d'une façon telle qu'il est difficile pour des collaborateurs de se saisir de ces outils pour développer leur action. Ce sont le plus souvent des outils de contrôle pour le management qui deviennent également des règles à suivre pour les individus. […] Ces outils traditionnels centrés sur le contrôle sont généralement conçus de telle façon que les sujets ne perçoivent qu'une toute petite partie de l'outil. La plus grande part d'usage de ces outils est réservée aux supérieurs hiérarchiques, et ainsi ils contribuent à créer une situation qui aliène les collaborateurs en première ligne […]. Nous devons aussi penser aux outils qui sont partagés entre les clients, les consommateurs, les employés et le management, c'est-à-dire ces outils qui dépassent les limites ou frontières de l'organisation. (Engeström, 2011b, pp. 178–179)

Plusieurs recherches développementales et expansives ont été menées dans des écoles (Engeström, 2011a, p. 20), mais elles n'ont pas nécessairement abordé les processus d'instrumentation avec les TIC en eux-mêmes. Pourtant, les TIC ont aussi été présentées comme des instruments pouvant directement amener à la deuxième phase de l'apprentissage expansif :

> Les activités sont des systèmes ouverts. Quand une activité adopte un nouvel élément de l'extérieur (par exemple, une nouvelle technologie ou un nouvel objet), cela provoque souvent des contradictions secondaires vives où un ancien constituant (par exemple, les règles ou la division du travail) est concurrencé par le nouveau. (ibid., p. 11)

Si la méthodologie interventionniste paraît pertinente pour accompagner les acteurs de terrains dans l'analyse des contradictions de leurs activités de formation d'adultes migrants (peu lettrés), elle comporte des points aveugles, notamment en ce qui concerne les utilisations de TIC : un point de vue micro basé sur l'observation de leurs manières de faire avec les TIC serait nécessaire.

240. « Ce qui est commun aux deux exemples, c'est qu'ils renvoient à des situations de « pure parole », dans le sens où ils ne sont pas ostensiblement incorporés dans une quelconque activité pratique. Ce caractère déconnecté facilite l'exclusion par les analystes de toute considération théorique et empirique des relations entre parole et action. […] Je soutiens que ce qui organise la vie sociale en unités centrales de signification, c'est [l']activité productive, comprise dans un sens large, bien plus que la « fabrique argumentative » ou les « histoires discursives » […] » (Engeström, 1999, p. 170).

5.3. À propos de « pratiques instrumentées »

5.3.1. *Activités VS pratiques ?*

J'interroge, dès le titre de ma thèse, des « pratiques instrumentées » et, dans la section précédente, j'évoquais le fait que la méthodologie interventionniste déterminée par Engeström vise la réorganisation de l'activité en général, plutôt que celle de la pratique. Pour distinguer l'activité de la pratique, on peut s'appuyer sur l'analyse lexicographique et étymologique de ces termes. Associée à celle des termes « action » et « praxis », cette analyse révèle en premier lieu un entrelacs de relations denses de synonymie. Par exemple, l'entrée consacrée à l'étymologie du terme « praxis » dans le TLFI le relie directement à l'action, l'agir :

> Étymol. et Hist. 1934 (Karl Marx, *Thèses sur Feuerbach* ds *Morceaux choisis*, éd. Lefebvre et Nizan, p.50). Empr. au gr. πραξις « action », dér. de πρα´σσω « agir » […].

Cependant, au plan lexical, des distinctions sont identifiées : la première acception du terme « praxis » dans le TLFI l'oppose à « gnosis » (connaissance) ou à la théorie. Même s'il est ensuite défini comme toute « *activité* [je souligne] physiologique et principalement psychique, ordonnée à un résultat », la deuxième acception du terme dans le TLFI le spécifie alors par rapport aux écrits marxiens :

> Ensemble des pratiques par lesquelles l'homme transforme la nature et le monde, ce qui l'engage dans la structure sociale que déterminent les rapports de production à un stade donné de l'histoire […]. [Le marxisme] est essentiellement praxis. Marx s'est toujours gardé de la pure spéculation. « La solution des oppositions théoriques elles-mêmes, écrit-il, n'est possible que d'une manière pratique, par l'énergie pratique des hommes ».

Dans cette définition, on identifie la discussion par Marx de la pensée hégélienne : pour Marx en effet, « [l']action "n'agit" pour ainsi dire que pour autant qu'elle n'est pas dans le voir, dans la theoria : la praxis subjective est ce qui désigne cette pure et invincible présence à soi de l'être […] » (L'Italien, 2005). Cette détermination de l'action « pure » renvoie aux élaborations d'Aristote distinguant la *praxis* de la *poïésis* :

> Est poïésis toute action qui tend vers un but qui lui est « extérieur » ; ainsi maigrir est une poïésis, car l'effort consenti a pour seule visée celui d'être svelte au terme de l'effort. Est praxis au contraire toute activité qui ne vise que son propre exercice ; ainsi nager (pour le plaisir) est une praxis en ce que le but du nageur est comblé à chaque brasse. (Danon-Boileau, 1991)

Deux directions sont donc désignées pour la pratique : celle orientée par la production, le résultat ou l'objet, distinguée de celle orientée par la pratique en elle-même. On retrouve ici l'écart séparant les conceptualisations d'Engeström de celles élaborées par Rabardel.

Malgré un appui sur une vaste littérature comprenant notamment les travaux de Vygotski et ceux de Leontiev, Rabardel (1995) en arrive lui aussi à formuler le besoin d'un renouvellement des approches psychologiques relatives, cette fois, à la spécificité des « activités avec instruments »[241] :

241. On a noté que l'approche anthropologique des technologies qu'il élabore dans son ouvrage de 1995 présente certaines relations

> Il apparaît que même dans le domaine de la sensorimotricité où les activités avec instruments ont été le plus étudiées, un travail empirique et théorique considérable reste à accomplir. Au-delà, l'urgence est d'**étudier les formes supérieures des activités avec instruments dans l'originalité de leurs formes propres [je souligne** ; afin d']élaborer une psychologie rendant compte de la diversité et de la spécificité des activités psychiques et de la cognition humaine auxquelles appartiennent les activités avec instruments. (p. 3)

Ici, on remarque l'association entre les formes supérieures d'activité à celles « avec instruments ». Rabardel fait référence, là, à deux explications des faiblesses de la considération des instruments matériels dans les recherches, à savoir, la dévalorisation de l'intelligence pratique et l'ancienneté de sa dissociation des activités cognitives :

> L'approche des activités avec instruments a été déconnectée dès l'origine d'une conception instrumentale prenant en compte les systèmes symboliques. La référence était le très jeune enfant, l'animal, ou l'enfant anormal. Cette option conduisait à une conception de l'intelligence pratique comme relevant de « formes inférieures de l'intelligence ». La voie d'une approche généralisée des activités instrumentées, prenant en compte des instruments mettant en jeu les niveaux les plus élevés de l'activité cognitive était ainsi d'emblée fermée. Cela explique sans doute, au moins en partie, aussi le blocage des recherches à partir des problématiques de l'intelligence pratique. (p. 33)

Ces remarques éclairent sous un autre jour l'évolution historique de la définition des savoirs de base : des savoirs strictement procéduraux du lire et de l'écrire jusqu'aux translittéracies, la conception verticale des apprentissages semble également s'être tendanciellement modifiée. Si le besoin de renouvellement de la psychologie identifié par Rabardel fait écho à ce qu'on relevait au sujet de l'importance de la considération des pratiques individuelles de manière rapprochée, il s'enracine aussi dans les difficultés d'analyse des spécificités des interactions homme-machine :

> Les critiques portent, d'une part, sur la capacité de la psychologie des HCI [ndlr. Human Computer Interaction] à rendre compte de façon pertinente de l'activité des utilisateurs et des concepteurs eux-mêmes, d'autre part sur l'insuffisance de ses propositions en direction des concepteurs et des designers. […] La psychologie doit donc avoir pour objectif de comprendre les processus de design réels. D'une façon générale, […] la psychologie des HCI doit être plus riche méthodologiquement et conceptuellement, à la fois plus diverse et plus spécialisée. (pp. 40-41)

Face à cette problématique, Rabardel développe une approche anthropologique des technologies qui permet d'observer les pratiques ou « praxis », orientées par/vers elles-mêmes et ainsi, de dégager des voies d'accompagnement des formateurs dans leurs utilisations concrètes des TIC.

5.3.2. *Une approche anthropologique des technologies*

À la frontière de la psychologie, de la didactique et de l'ergonomie, Rabardel commence par préciser les limites des approches scientifiques des faits techniques :

---

avec les écrits de Rubinstein, notamment quand celui-ci écrivait qu'« en travaillant sur l'objet, le sujet le détermine et se détermine » (2007c, p. 130), il est d'ailleurs un des directeurs de l'ouvrage publié en 2007 au sujet des travaux de Rubinstein (Nosulenko & Rabardel, 2007).

> Les artefacts ne doivent pas être analysés pour eux-mêmes et de façon isolée. Ils doivent être analysés dans leurs cadres d'utilisation […] eux-mêmes non statiques mais évoluant et développés dans le temps. D'où la nécessité d'un point de vue historique sur la technologie. (p. 19)
>
> Les approches macro-ergonomiques, si elles correspondent à de vrais problèmes, reposent aujourd'hui fréquemment sur un appareil théorique flou et éclectique, souvent plus proche de l'idéologie que d'une approche réellement scientifique. Un immense et urgent travail théorique reste donc à faire dans ce domaine. (pp. 20-21)

Observant la tendance du système de production actuel à limiter les interventions humaines entre autres parce qu'elles manquent de fiabilité, Rabardel insiste sur la nécessité de « considérer les faits techniques dans leurs dimensions de faits psychologiques » (1995a, p. 21). Pointant la frontière ténue entre l'instrument et l'utilisateur dans l'activité, il évoque à plusieurs reprises l'image d'une usine sans homme qu'il associe à une « idéologie », puis à « un rêve » et à un « mythe » (ibid., pp. 10-17).

Pour préciser en quoi consistent les faits techniques et renouveler les approches scientifiques qui en sont faites, cet auteur revient sur la cristallisation des acquis culturels dans les artefacts matériels, équivalente à celle qui se produit pour ceux symboliques (p. 29). S'il reconnaît l'intérêt des modélisations triadiques pour penser les relations aux objets techniques[242] et celui de leur plasticité qui tend à faciliter les dialogues interdisciplinaires (p. 60), il souligne aussi les problèmes posés par la diversité des artefacts considérés[243] :

> Le statut d'intermédiaire concerne des artefacts très différents (depuis les systèmes sensori-moteurs jusqu'aux signes et aux langages en passant par les bâtons, les machines, les ordinateurs et les systèmes experts) eux-mêmes appréhendés de multiples façons (artefacts inertes, artefacts actifs fonctionnant voire siège de processus intelligents). (p. 61)

On a, jusqu'ici, utilisé les termes d'artefacts et d'instruments en faisant toujours référence aux élaborations de Rabardel mais il convient de préciser ce qu'ils recouvrent : ils permettent en effet de préciser en quoi consistent les médiatisations de l'activité et l'objet d'une psychologie renouvelée quant à ses approches des faits techniques.

Le terme « artefact » relève de l'anthropologie et désigne « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine [ne se restreignant pas] aux choses matérielles » et, plus précisément, toute « chose susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des

242. Il a d'ailleurs développé un modèle triadique qui valorisait les différentes relations possibles entre le sujet, l'objet et l'artefact : le modèle S.A.I. pour caractériser les classes de Situations d'Activités Instrumentées (Rabardel & Vérillon, 1985).

243. Plus loin, il détaille le problème posé par les variations dans les interprétations des pôles de la triade sujet-objet-instrument : « en ce qui concerne l'acteur, les conceptions se situent sur un continuum dont les termes extrêmes seraient d'un côté l'organisme (le vivant) et de l'autre le sujet comme acteur intentionné et orienté, socialement situé. S'agissant de l'objet, les conceptions se répartissent également sur un continuum qui va de l'idée d'objet comme milieu voire environnement à celle d'objet de l'activité (l'objet pouvant alors être le sujet lui-même lorsque l'instrument lui permet de gérer sa propre activité). La position intermédiaire de l'instrument en fait un médiateur des relations entre le sujet et l'objet […] dont la caractéristique principale est donc d'être doublement adapté au sujet et à l'objet, une adaptation en termes de propriétés matérielles mais aussi cognitives et sémiotiques en fonction du type d'activité dans lequel l'instrument s'insère […] » (p. 72).

activités finalisées » (p. 49). Trois logiques d'approche des artefacts, complémentaires et souvent simultanées[244], sont identifiées : celle de *fonctionnement* qui implique le besoin pour l'utilisateur de connaître l'artefact, celle du *processus de transformation* en lui-même et celle de *l'utilisation* qui structure le « rapport instrumental » (pp. 50-51). Or, des observations d'utilisations d'artefacts ont montré qu'ils n'étaient pas nécessairement mobilisés dans leur intégralité par l'utilisateur[245] : c'est ce qui permet d'élaborer le concept d'instrument[246].

Dans la synthèse des considérations rassemblées, Rabardel relève qu'un consensus se marque autour d'une conception de l'instrument comme « entité intermédiaire [entre] le sujet, acteur, utilisateur de l'instrument et l'objet sur lequel porte l'action » (p. 72), même si certains chercheurs mettent l'accent sur la relation de l'instrument aux objets du monde et aux actions qu'ils permettent de réaliser. Rabardel associe ces deux orientations des recherches à la distinction entre les médiations *épistémiques* « de l'objet vers le sujet […] où l'instrument est un moyen qui permet la connaissance de l'objet » et les médiations *pragmatiques* « dans le sens du sujet vers l'objet […] où l'instrument est moyen d'une action transformatrice (dans un sens large incluant le contrôle et la régulation) dirigée vers l'objet » (p. 72).

L'étude des interactions entre ces deux types de médiation lui permet aussi de montrer que l'instrument existe en dehors de ses utilisations, par rapport à d'autres activités au sein desquelles il pourrait être utile :

> L'instrument est moyen de l'action singulière, située, mais […] il est, au-delà de la singularité du présent, pertinent pour une classe d'actions et de situations[, il] est donc tout à la fois dans une relation d'adaptation mais aussi d'indépendance vis-à-vis de la situation présente. (p. 73)

Le fondement de l'approche anthropologique des technologies développée par Rabardel repose alors sur la spécification de la nature duale de l'instrument : artefact et mode d'usage, connaissance et praxis, ancré à ses utilisations et simultanément indépendant de ses usages. C'est à partir de ce postulat qu'il précisera les processus à l'œuvre dans l'interaction entre le sujet et l'instrument, au cours de ce qu'il nomme les genèses instrumentales.

---

244. « le sujet gère le maintien en condition fonctionnelle de l'artefact (logique de fonctionnement) comme le processus de transformation des objets (logique de processus) pour que l'artefact soit un moyen effectif de son action (logique d'utilisation, rapport instrumental) » (p. 51).

245. « l'instrument n'est donc pas un en-soi, donné une fois pour toutes, qui serait superposable à la machine elle-même. Il est le produit d'un choix de l'opérateur qui associe la machine, l'artefact, ou le plus souvent un sous-ensemble de celui-ci à son action » (p. 52).

246. À la frontière entre l'artefact et l'instrument, Rabardel identifie des recherches intéressées par ce qui est nommé « outil cognitif » : « il s'agit d'artefacts, d'objets externes au sujet, qui résultent d'un processus d'élaboration à caractère social et qui intègrent des connaissances (d'où le caractère cognitif de ces outils). Des artefacts tels que tables de données numériques, abaques, calculettes, outils logiciels, mais aussi méthodes de résolution de problèmes constituent des outils cognitifs. […] Le rôle de l'homme est de veiller à la performance d'ensemble de la coopération homme-machine en gérant les diverses ressources cognitives à sa disposition, c'est lui qui dispose du contrôle » (1995, p. 70).

5.3.3. *Genèses instrumentales*

Plusieurs recherches ont décrit la tendance à l'anthropomorphisme des sujets vis-à-vis des artefacts qu'ils manipulent : ils peuvent en effet leur attribuer « les mêmes connaissances et compétences que les leurs propres » (Rabardel, 1995a, p. 123) et cette tendance se renforce lorsque la « parenté entre les caractéristiques de la machine et le fonctionnement ou les schèmes familiers des sujets » (ibid.) est manifeste.

S'appuyant sur le vaste héritage du concept de schème, Rabardel cherche à préciser l'analyse du « passage d'une représentation égocentrée […] à une représentation exocentrée construisant les propriétés de l'artefact réel » (p. 127). Les instruments résulteraient, en première hypothèse, de l'association par le sujet de schèmes d'utilisation aux artefacts.

Si les chercheurs s'accordent à considérer que les connaissances s'élaborent à partir des schèmes, certains ont souligné les deux facettes du concept : « les schèmes [consistent en des] unités épistémiques qui organisent la connaissance générale et [en des unités pratiques, finalisées engendrant] des procédures adéquates ». Selon Rabardel, les schèmes d'utilisation (Sh. U.) sont, eux aussi, doublement orientés :

- l'orientation vers « la gestion des caractéristiques et propriétés particulières de l'artefact […] » entre en correspondance avec les aspects épistémiques du schème ;
- l'orientation « vers l'objet de l'activité [où] l'artefact est un moyen de réalisation […] » entre en correspondance avec les aspects pratiques du schème[247].

L'hypothèse de travail relative à l'association par le sujet de schèmes d'utilisation à l'artefact[248] trouve des confirmations dans l'observation de *catachrèses* : cette notion relève des sciences du langage mais elle est aussi utilisée « dans le champ de l'outillage pour désigner l'utilisation d'un outil à la place d'un autre ou l'utilisation d'outils pour des usages pour lesquels ils ne sont pas

247. Rabardel spécifie, au sein de Sh. U., « les schèmes d'usage (Sh. Us.) qui [réfèrent précisément] aux "tâches secondes" […] liées à l'artefact ». Au niveau supérieur, il détermine la catégorie des « schèmes d'action instrumentée (Sh.A.I.), qui consistent en totalités dont la signification est donnée par l'acte global ayant pour but d'opérer des transformations sur l'objet de l'activité ». Les schèmes inclus dans les Sh. Us. et les Sh.A.I ne remplissent pas de manière invariable le même statut : en fonction de l'activité, « […] un même schème [peut être] schème d'usage [ou] d'action instrumentée […] ». Un dernier niveau de schème est identifié avec les Sh.A.C.I. ou schèmes d'activité collective instrumentée qui portent : « d'une part, sur la spécification des types d'action ou d'activité, des types de résultats acceptables etc. lorsque le collectif partage un même instrument ou travaille avec une même classe d'instruments [et,] d'autre part, sur la coordination des actions individuelles et l'intégration de leurs résultats comme contribution à l'atteinte des buts communs ».

Une certaine proximité entre les écrits d'Engeström et ceux de Rabardel s'observe dans la description des relations entre le développement de formes inclues dans des formes plus générales : « à partir des schèmes d'usage et des schèmes d'action instrumentée peuvent émerger, se recomposer et se généraliser des schèmes d'activité collective instrumentée. Inversement les schèmes d'activité collective instrumentée sont une source à partir de laquelle des schèmes de type Sh.A.I. et Sh.Us. peuvent se développer, évoluer, se recomposer etc. ».

Ces Sh. U. ont eux-mêmes une double dimension, privée et sociale : « les autres utilisateurs, mais aussi les concepteurs des artefacts, contribuent à cette émergence des schèmes ». Selon ce point de vue, les Sh. U. comprennent des Sh.S. U ou schèmes sociaux d'utilisation (Sh.S. U.).

248. Rabardel précise que « les deux composantes de l'instrument, artefact et schème, sont associées l'une à l'autre, mais elles sont également dans une relation d'indépendance relative », un schème pouvant s'appliquer à plusieurs artefacts et un artefact pouvant être mobilisé dans plusieurs situations (p. 95).

conçus » (p. 99). Rabardel illustre son propos en donnant l'exemple « de la multiplicité des utilisations réelles d'un objet aussi théoriquement spécifique qu'un sèche-cheveux […] : sécher un vêtement, dégivrer une serrure, voire chauffer une pièce… » (p. 74).

Dans le domaine technique, la notion de catachrèse est connotée négativement parce que les écarts entre les fonctions conçues et celles créées dans l'activité peuvent donner lieu à des situations dangereuses. Mais ce qui intéresse Rabardel, c'est qu'elle met en valeur l'agentivité des sujets manipulant les artefacts ; elle s'accorde donc à l'approche anthropologique des technologies qu'il élabore :

> Cela conduit à une autre interprétation possible et également légitime, fondée non plus sur la rationalité instrumentale théorique, inscrite originellement dans l'artefact, mais sur la rationalité instrumentale propre du sujet. La catachrèse peut être, dans cette perspective, considérée comme l'expression d'une activité spécifique du sujet : la production d'instruments et plus généralement des moyens de ses actions. (p. 100)

La rationalité instrumentale propre au sujet fait l'objet d'investigations spécifiques : son développement articule ce que Rabardel propose de nommer des genèses instrumentales parce qu'elles engagent la création de « modalités d'usage différenciées d'un même artefact, [de] schèmes d'utilisation spécifiques, qui tendent à rendre cet artefact multi-fonctionnel et à constituer […] plusieurs instruments individualisés en fonction de la spécificité des objets et des tâches » (p. 103).

Les genèses instrumentales excèdent les catachrèses : elles sont systématiquement engendrées par les activités instrumentées des sujets, même dans des activités dites de « travail à la chaîne »[249]. Elles présentent la caractéristique d'être « à la fois dirigées vers [les sujets], c'est [l']instrumentation, et dirigées vers l'artefact, c'est [l'] instrumentalisation » (p. 110).

Cette dernière est peut-être la plus évidente des facettes d'une genèse instrumentale : elle est définie comme « l'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet[, qui] donne [à ses caractéristiques et propriétés intrinsèques] un statut en fonction de l'action en cours et de la situation » (p. 114). L'instrumentalisation peut être éphémère ou durable, elle peut aussi engager une transformation de l'artefact afin qu'il corresponde mieux à l'objet de l'activité ou au sujet qui l'utilise. Ce processus renvoie à l'écart identifié par des recherches antérieures entre les fonctions *constituantes* des artefacts et celles *constituées* par l'utilisateur au cours de l'activité.

Le processus d'instrumentation semble plus original parce qu'il signale que l'artefact est un *interactant*[250], qu'il intervient avec ses propriétés dans l'activité : « la découverte progressive des propriétés (intrinsèques) de l'artefact par les sujets s'accompagne de l'accommodation de leurs schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes » (p. 116). C'est donc l'effet de l'artefact *sur* l'utilisateur, par la

249. « Il pourrait sembler ne pas y avoir d'espace, dans un tel contexte, pour une re-singularisation des conditions de l'activité en fonction de la spécificité des individus, des tâches et de leurs variabilités. La masse énorme des propositions issues des opérateurs, relativement aux moyens de leur travail, contredit cette représentation naïve » (p. 111).

250. Ce néologisme semble pertinent tant la perception des artefacts s'avère empreinte d'inertie (Rabardel, 1995b).

transformation des schèmes ou l'assimilation de nouveaux artefacts aux schèmes, qui caractérise la « seconde dimension de la genèse instrumentale ».

Rabardel signale aussi qu'« en fonction des situations, l'un des deux processus d'instrumentation ou d'instrumentalisation peut être plus accentué que l'autre, voire seul présent » (p. 133). Il s'interroge également au sujet des instrumentalisations de technologies contemporaines : « les artefacts issus de ces technologies ne sont-ils pas trop différents ou trop complexes pour être l'objet de catachrèses de la part des utilisateurs ? » (p. 105). Ce n'est en rien le cas puisque les concepteurs tendent à s'inspirer davantage des logiques d'utilisations des sujets allant jusqu'à inscrire, dans l'artefact, des fonctionnalités dédiées à l'instrumentalisation[251]. Ce constat interpelle plus vivement les ergonomes puisqu'il invite à une re-conceptualisation de l'activité de conception. Considérant qu'elle « se poursuit dans l'usage » (p. 132), il s'agit d'y inclure les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation, ce qui est représenté par Rabardel au moyen de la figure suivante :

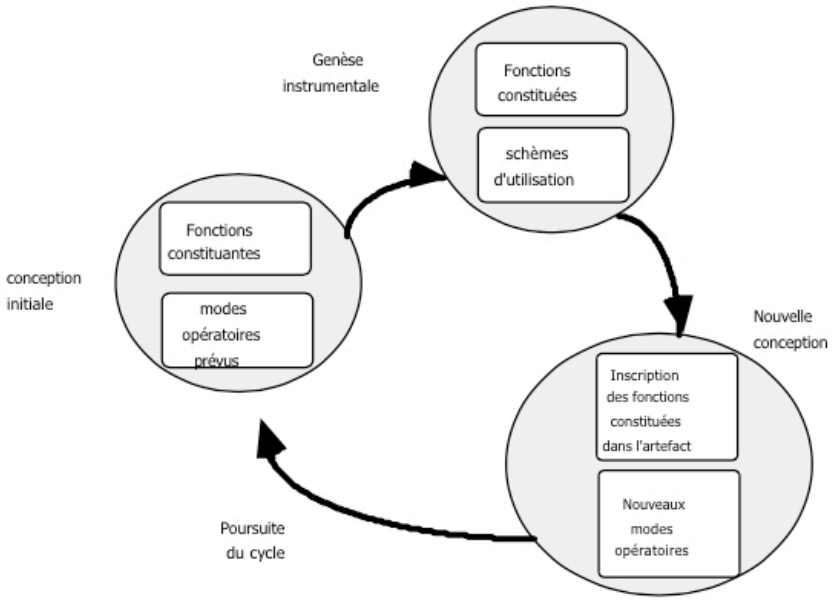


Figure 9 : cycle de conception (Rabardel, 1995a,p.132)

Dans un chapitre d'ouvrage publié en 2002, Rabardel précise que les genèses instrumentales présentent des temporalités variables allant de quelques minutes à plusieurs mois et qu'elles s'observent dans l'enfance comme à l'âge adulte (p. 282). Il insiste également sur les faits que les instruments ne sont pas isolés mais qu'ils constituent des systèmes d'instruments pour les sujets, articulés à leurs domaines d'activité.

251. « La possibilité de plus en plus souvent offerte d'une configuration personnalisée de l'interface des progiciels, les éditeurs de macros permettant l'élaboration de fonctions complexes par combinaison de fonctions élémentaires en sont des exemples […]. Mais au-delà, il nous semble que les systèmes contemporains sont, plus encore peut-être que ceux issus des technologies traditionnelles, d'une certaine façon inachevés et ainsi ouverts sur de multiples possibles au plan de leurs fonctionnalités » (p. 130)

Toutes ces élaborations théoriques sont présentées par Rabardel, de manière plus illustrée, dans un article d'une revue de pédagogie[252] : il y reprend des exemples concrets des variations dans l'apprentissage de la symétrie orthogonale liées à des genèses instrumentales différentes en fonction des artefacts mobilisés (équerre, compas, quadrillage, pliage). Cet article insiste sur le rôle des artefacts dans le développement des sujets et déconstruit leur pseudo-neutralité dans l'apprentissage :

> Dans l'enseignement, les instruments sont très souvent considérés comme de simples auxiliaires, neutres, n'intervenant pas en tant que tels sur la construction des savoirs par les élèves et sur les conceptualisations qui en résultent. […] la calculatrice graphique[, par exemple,] est un non-objet pour les enseignants, ceux-ci et les élèves étant d'accord pour estimer que son utilisation ne nécessite aucun apprentissage. (Rabardel, 1995b, p. 61)

Ce constat rappelle à la fois le manque de considération des caractéristiques sémiographiques des ressources soumises aux migrants peu lettrés dans le cadre des formations linguistiques et les discours sur « l'outil informatique » qui s'accumulent à partir des années 1980 : cette expression est assez dénuée de sens lorsqu'on connaît la variété des artefacts concernés.

De même que pour les théorisations de l'apprentissage expansif, les travaux de Rabardel à propos des genèses instrumentales ont donné lieu à de nombreuses applications. On remarque toutefois que l'avancée méthodologique pour l'analyse des activités instrumentées laisse la question de la variété des artefacts considérés presque intacte : sur ce point, le chapitre d'ouvrage rédigé par Rabardel et mentionné précédemment tente, à partir d'une relecture des travaux de Vygotski, de rallier tous les artefacts, symboliques et matériels, au sein d'une *expansion* de l'approche instrumentale.

5.3.4. *Théorie instrumentale étendue*

Une sorte de contradiction semble cristallisée dans le pôle des instruments : comment les appréhender collectivement alors que tout semble les distinguer les uns des autres ? Comment définir précisément ce que sont *les* instruments (plutôt que l'instrument seulement) alors même que la catégorie comprend *toute chose ayant subi une transformation d'origine humaine susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées* ? Une solution identifiée par Rabardel relève d'une redéfinition de l'objet de l'activité d'analyse des activités instrumentées déterminant une *théorie instrumentale étendue* :

> Une théorie instrumentale étendue […] doit chercher à saisir dans un même mouvement dialectique tous les instruments quelle que soit leur nature (matérielle, symbolique ou conceptuelle, interne ou externe au sujet, individuelle ou collective), la direction de leur action (le réel externe, soi-même, les autres…), les dimensions de l'activité auxquelles ils contribuent plus spécifiquement jusque et y compris, bien entendu, l'affectivité […].

252. Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument. *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, *19*, 61–65.

> Elle doit pouvoir caractériser leurs proximités et leurs différences[; la] façon dont les instruments se constituent pour le sujet dans une intime relation aux artefacts inscrits dans l'histoire et la culture de la société dans laquelle il vit et comment, en retour, les instruments des sujets comme des collectifs contribuent aux évolutions sociales, culturelles et historiques[,] rendre compte des formes d'organisation de l'activité, des processus et des fonctions psychiques qui en sont influencés, jusqu'à, dans certains cas, des recompositions complètes. (2002, p. 272)

Rabardel reconnaît que le programme de recherches qu'il esquisse nécessite l'investissement de disciplines complémentaires à la psychologie qui, à elle seule, ne saurait analyser de manière satisfaisante ce que recouvre l'objet d'une approche instrumentale étendue. On a constaté que les sciences du langage s'avéraient évidentes, voire indispensables dans ce cadre.

Par exemple, dans la relecture faite par Rabardel des écrits de Vygotski, les distinctions entre *sens* et *significations* semblent assez rudimentaires : la sémantique lexicale a montré dans les années 1970, avec les analyses sémiques ou componentielles, que les mots n'ont pas qu'*un* sens. Les mots (on restreindra ici au cas des mots dits « pleins » qui se distinguent des mots « outils ») ont :

- un ou des *sens* dans le *discours* ou la *parole* individuelle considérée dans une situation d'énonciation unique ;
- une ou des *significations* dans la *langue* dont on peut décrire les constituants : les gloses de dictionnaire présentent les significations des mots dans une sphère *virtuelle*, relativement déconnectée de leurs usages.

On relève également que les distinctions en termes d'analyse *diachronique* et *synchronique* des états des langues ne sont pas utilisées alors qu'elles s'associent parfaitement aux impératifs d'une analyse historico-culturelle : on peut prendre, sur ce point, l'exemple de la polysémie (un signifiant unique ayant plusieurs signifiés ou un signifié complexe) témoignant de catachrèses langagières durables. Les mots voient en effet leurs significations se modifier dans le temps, elles peuvent s'élargir par des usages nouveaux (inédits et donc catachrétiques), par un procédé dit d'*extension*, comme le signalent les dictionnaires (« par ext. »).

Une observation produite par Rabardel correspond cependant aux savoirs de la sémantique lexicale : elle concerne la contribution partielle de la signification du mot dans les utilisations qui en sont faites par les sujets (p. 274). Ce constat rapproche les instruments symboliques de ceux matériels dont la valeur fonctionnelle initiale peut servir seulement partiellement dans ses utilisations : une clé anglaise peut en effet servir à enfoncer un clou alors qu'elle est supposée servir à (dé)serrer. De même que les mots ont un sens en discours ou dans la parole des sujets, le contexte d'utilisation des artefacts, les situations d'activités instrumentées déterminent l'attribution d'une ou de plusieurs valeurs fonctionnelles aux artefacts.

Si la description des instruments symboliques produite par Vygotski et Rabardel semble, par endroits, faiblement appuyée sur les recherches menées en sciences du langage, elle permet néanmoins d'avancer des perspectives ambitieuses pour l'élaboration d'une théorie instrumentale

étendue. Rabardel associe, par exemple, la *zone stable de signification* du mot à la *valeur fonctionnelle stable* des artefacts matériels, manifeste à la fois dans les fonctions constituantes, les prescriptions d'usage et la stabilité des formes sociales d'utilisation : cette « *zone de valeur fonctionnelle partagée* […] constitue une condition de possibilité pour les échanges et les interactions au sein des groupes sociaux. […] à des groupes sociaux différents peuvent correspondre des zones stables de valeur fonctionnelle différenciée » (2002, p. 274). Rabardel conçoit également des variations dans cette zone de stabilité : comme cela s'observe dans l'évolution des langues avec les phénomènes de polysémie, « la dynamique évolutive de la valeur fonctionnelle stable d'un artefact s'inscrit dans l'histoire des cultures et des sociétés » (p. 274).

Des liens avec les recherches en sciences du langage sont aussi tissés de manière explicite : Rabardel fait notamment référence à la théorie des actes de paroles qui a notamment fondé l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Cette théorie s'appuie sur la fonction performative de l'énonciation pour instituer le langage comme *instrument d'action sur le réel*, ce qui se lit notamment dans le quasi-slogan : « quand dire, c'est faire ». D'une manière réciproque, l'utilisation des instruments matériels a des *impacts au plan symbolique* parce qu'elle peut engager des processus d'instrumentation décrits précédemment.

Rabardel poursuit la démonstration des proximités entre instruments symboliques et matériels en mettant en regard l'évolution dans la manipulation du langage intérieur et du langage socialisé par les sujets avec la dissociation progressive de l'instrument et du sujet dans l'activité. L'idée d'*instrument mixte*, avec des composantes symboliques et matérielles, vient alors parachever l'unification de la diversité inhérente à la catégorie conceptuelle des artefacts. À la suite de Vygotski, Rabardel reprécise les fonctions de médiation des artefacts qui avaient ouvert la voie pour cette unification :

> Tout instrument constitue potentiellement un médiateur pour les [rapports à soi, aux autres et aux objets du monde], ces trois types de rapports pouvant être coprésents au sein des actes instrumentaux. (2002, p. 277)[253]

Mais, si des liens sont suggérés entre l'approche instrumentale et les instruments symboliques, l'idée d'une *genèse instrumentale symbolique* n'est pas clairement énoncée dans les propositions de Rabardel. Le chapitre d'ouvrage se clôt en effet sur la considération des limites des analyses centrées sur l'acte instrumental :

> [s'il] peut constituer un niveau d'analyse pertinent, il ne peut nullement constituer le seul niveau d'analyse. […] les instruments n'existent pas sous une forme isolée, ils s'inscrivent dans des systèmes d'instruments qui correspondent à des domaines d'activité. Les actes instrumentaux participent de systèmes d'activité qui, tout à la fois les dépassent et contribuent à leur donner sens. (p. 287)
>
> L'acte instrumental est rarement superposable à l'action du sujet[; il ne constitue qu'une composante] des actions et des activités du sujet. (p. 288)

253. Rabardel précise que « l'un ou l'autre des rapports est le plus souvent dominant (par destination ou en fonction des situations), les autres étant d'importance moindre, éventuellement subordonnés et parfois absents » (ibid.).

Alors même que la portée d'une théorie instrumentale étendue est annoncée[254], les généralisations formulées n'aboutissent pas à l'unification du cadre méthodologique d'observation des processus de genèses instrumentales pour tous les instruments, dont les significations comme les utilisations évoluent dans le temps. Je me suis intéressée à l'idée de *genèses instrumentales symboliques* dans ma recherche mais il est apparu que la mobilisation de la théorie de l'apprentissage expansif était exigeante. L'analyse des processus de genèses instrumentales au moyen d'artefacts informatisés s'est révélée, par ailleurs, assez complexe à mettre en œuvre quand, même dans des contextes favorables aux utilisations de TIC, elles ne se produisent que très rarement[255].

Si l'articulation entre la théorie de l'apprentissage expansif à celle de la théorie instrumentale étendue a fait partie du projet de la thèse, dès le départ et jusqu'à l'orée de la mise en texte finale, il est apparu que le projet était trop ambitieux dans ce cadre précis : on reviendra donc à ces propositions dans le cadre des perspectives de la recherche.

5.4. Théories de l'activité : une synthèse

Le choix des théories de l'activité permet de délimiter et de préciser l'objet de ma recherche, à savoir : la part des TIC dans les reconfigurations de l'objet des activités de formation des migrants pour la détermination d'une alphabétisation élargie. Ce choix permet aussi de se dégager de considérations technocentrées, biais fréquent dès lors qu'on s'intéresse aux utilisations de TIC : le sujet humain se voit en effet, dans ce cadre théorique, établi dans son agentivité face aux machines, aux logiciels tout comme face aux situations quotidiennes qu'impliquent ses actions. Ainsi, dans ma recherche, les formateurs ont été associés de près à mes activités, mais je décrirai cela en détail dans la deuxième partie de la thèse.

Il convient finalement de retenir que les modèles et concepts décrits précédemment permettent des analyses *systémiques* des données recueillies : les actions des sujets sont envisagées *en relation* avec les instruments, les objets, les résultats, les communautés, les règles et la division du travail. L'utilisation du concept et du système de contradictions permet de tenir compte des processus à l'œuvre et des transformations potentielles des activités.

Les sujets en rencontrent inévitablement : des contradictions se cristallisent dans leurs pratiques quotidiennes mais elles ne renvoient pas à des forces nécessairement négatives. Elles recèlent, en effet, les germes de nouvelles formes d'activités qui peuvent émerger si les sujets sont amenés à concevoir des instruments, matériels ou symboliques, leur permettant de stabiliser le nouvel objet de leur activité. La méthodologie de recherche développementale et expansive, aussi nommée

254. « L'approche instrumentale, même supportée par une théorie instrumentale étendue, voire généralisée […] peut saisir quelque chose de toute activité humaine, car il n'existe pas d'activité sans instrument. […] tout acte instrumental, toute action ou activité instrumentée, exprime et réalise, sous une forme nécessairement spécifique et restreinte, les rapports, opératoires, affectifs, cognitifs et sociaux du sujet à la fois à l'objet de l'activité dont l'instrument est le moyen, à lui-même et aux autres sujets auxquels cette activité renvoie » (p. 289).

255. On détaillera cette observation dans la deuxième partie de la thèse.

« laboratoires du changement »[256], permet d'accompagner les sujets dans l'élaboration d'instruments, apportant des solutions créatives aux contradictions identifiées.

L'analyse des pratiques adossée à l'approche instrumentale (étendue) se serait inscrite en complément de celle des contradictions au sein des systèmes d'activités : elle aurait permis d'appuyer l'expansion d'une nouvelle forme d'activité parce qu'elle aurait renseigné précisément les apports mais aussi les tensions, les difficultés ou les limites dans l'instrumentation nouvelle des sujets.

256. Traduction de « Change laboratory » définis notamment dans (Engeström, 2007b).

Synthèse du deuxième chapitre

Ce chapitre aura permis de définir le cadre de référence de ma recherche qui repose, tout d'abord, sur la détermination de problématiques contextuelles générales en lien avec l'éducation des adultes : celles-ci mettent en lumière les discussions relatives aux finalités des formations et les facteurs qui peuvent affecter l'entrée, le suivi et la finalisation de ces formations par les apprenants migrants (peu lettrés). Éclairer ces problématiques s'avérait nécessaire à la compréhension des tensions qui caractérisent les activités de formation et à l'analyse des choix réalisés par les formateurs.

Le cadre de référence de ma recherche repose également sur les conceptualisations produites en lien avec la formation des migrants au sein des didactiques (du FLE, du FLM, du FLP, professionnelle, etc.). Malgré une période de production moins intense, la didactique du FLE constitue un ancrage disciplinaire[257] important pour les activités de formation des migrants (peu lettrés). On a vu toutefois que ces liens ne sont pas exclusifs et que plusieurs tensions spécifiques à ces relations sont observées : on retient principalement celles *historiques* liées aux développements associatifs de l'alphabétisation (Leclercq, 2007, p. 36) ; celles *idéologiques* liées à la gestion politique des questions migratoires ; celles *représentationnelles*, notamment quant à l'intérêt d'élaborer des instruments adéquats à la formation de populations peu lettrées (Bergère & Deslandes, 2007 ; Leclercq, 2007, p. 42).

Les théories de l'activité apportent justement une série d'instruments théoriques et méthodologiques pour étudier les activités de formation des migrants. Elles permettent d'analyser les pratiques de formation en relation avec les systèmes d'activités au sein desquels elles prennent place, ainsi qu'avec ceux d'instances extérieures qui peuvent avoir une influence sur les choix réalisés par les formateurs. Leur utilisation paraît, en outre, pertinente pour envisager des voies d'accompagnement[258] dans la redéfinition, par les acteurs des systèmes considérés, de l'objet de leurs activités.

Conformément au cadre théorique mobilisé, je décris, dans le chapitre suivant, la constitution du champ de pratiques auquel renvoie la formation des migrants : comment caractériser l'évolution historico-culturelle de ces activités ? Celle du corps professionnel des formateurs exerçant dans ce secteur ? Existe-t-il en tant que tel ? Quelles contradictions peuvent être identifiées pour ces activités ?

257. Autant en ce qui concerne la formation linguistique au sens strict que des formations professionnalisantes avec, notamment, la résurgence du français fonctionnel avec la détermination du FLP dans le courant des années 2000.

258. On entend par accompagnement, le fait de compter « sur les capacités des personnes à développer leurs ressources propres, leurs capacités d'initiative et de choix, leur possibilité de construire un projet de vie » (Lochard, 2004, p. 128).

Chapitre III : une professionnalisation croissante des formateurs d'adultes migrants ?

6. Évolution historico-culturelle des activités de formation des migrants

Les activités de formation des migrants s'inscrivent dans la continuité de l'évolution historico-culturelle de celles d'apprentissage, telle qu'analysée par Engeström et décrite en section 5.2.3.1. Elles relèvent plus précisément d'activités *formelles* d'apprentissages, institutionnalisées avec ceux scolaires dans le cadre de la formation initiale, puis avec ceux de la formation continue des adultes.

Les tensions abordées dans la partie consacrée à l'éducation des adultes (partie 4.2.) concernaient principalement les finalités des formations : on peut les associer, à présent, à une contradiction primaire pour le pôle de *l'objet* de ces activités. Cette contradiction semble résider précisément entre le pouvoir de ces formations pour l'émancipation des adultes (valeur d'usage) et leur instrumentalisation par les élites pour accroître le potentiel de compétitivité économique (valeur d'échange).

Pour la formation des migrants, c'est une autre tension qui a retenu mon attention : celle relative à la *professionnalisation* des pratiques, notamment parce qu'elle rejoint, pour ce secteur d'activités, les paradoxes de la « professionnalisation des activités associatives » et du « recrutement de bénévoles ». J'interroge donc, dans la partie suivante, la signification et les sens du terme « professionnalisation », soit ce qu'il recouvre pour les formateurs d'adultes sur un plan général, puis pour les formateurs d'adultes migrants.

6.1. Professionnalisation, certes, mais de quel métier ?

D'après le TLFI, la première occurrence du nom commun « professionnalisation » date de 1946[259]. Au plan lexicologique, il est dérivé par suffixation du nom commun « professionnel » et renvoie à « l'état, [au] caractère de ce qui est rendu professionnel, le fait de devenir un professionnel »[260]. Si la signification de ce terme se déduit aisément de sa morphologie, sa création et son usage (les sens pris par ce terme en discours) ont référé à une mise en question de la formation initiale puis à une interrogation portée au « monde du travail » ou à la gestion politique de l'emploi.

259. Entrée lexicale consultée le 15 juillet 2014, à l'adresse http://www.cnrtl.fr/definition/professionnaliser

260. À noter que l'étymologie du terme « profession » est associée au domaine religieux : « déclaration publique de ses sentiments, ses idées ou sa foi » (entrée étymologique consultée le 29 juin 2014 de : http://www.cnrtl.fr/etymologie/profession)

Pour les formateurs d'adultes, l'utilisation du terme pose d'abord question quant à la caractérisation des métiers concernés par ce processus (soit le pôle *sujet* du système d'activité). Encore de nos jours, rien n'est moins évident pour ces professionnels :

> Dès le début des années quatre-vingt, certains ne parleront déjà plus de formateurs d'adultes, mais d'« agents de la formation continue » (Malglaive, 1983a) exerçant des « métiers de la formation ». Un article de 1974 faisait déjà état de la « diversification foisonnante de l'activité d'enseignement » et présentait une liste non exhaustive de 87 appellations pour dénommer les métiers de la formation (Le Boterf, Viallet, 1974). Aujourd'hui encore, les bulletins de salaire des formateurs d'adultes présentent une palette tout aussi large d'appellations diverses et variées […]. (Laot & De Lescure, 2006, p. 83)

À la question de la détermination des métiers concernés par la professionnalisation des formateurs d'adultes s'ajoute celle relative aux modèles conçus pour leurs formations en elles-mêmes, soit une tension entre le sujet-formateur d'adultes et le système d'activité directement voisin à ce pôle, celui qui engendre son activité de formateur.

On a remarqué l'originalité du modèle qui prévaut entre les années 1960 et 1970 en France : il procédait en effet selon un principe dit de « démultiplication » qui visait, non pas à sélectionner des individus afin qu'ils deviennent *les* formateurs d'adultes (soit une totalité renvoyant à une nouvelle fonction au sein de la division sociale du travail), mais à former différents salariés, à tour de rôle, afin qu'ils diffusent ensuite les savoirs acquis à leurs pairs : « plutôt que des formateurs professionnels, ce dont la généralisation de l'éducation permanente a besoin, c'est d'un régiment infini de formateurs occasionnels » (De Lescure, 2008, p. 92). Le modèle de la démultiplication, que d'aucuns qualifient d'utopiste[261], va cependant s'essouffler au début des années 1980 :

> […] au refus de la professionnalisation qui domine pendant les années 1960 et 1970 succède, à partir de 1982, une période intermédiaire où le consensus initial s'effrite et où des conflits apparaissent. L'incertitude est finalement partiellement levée en 1988 par la signature d'une convention collective nationale des organismes de formation. Cette signature ouvre une nouvelle période qui dure jusqu'à aujourd'hui et pendant laquelle les discours sur la professionnalisation des formateurs prolifèrent sans que pour autant leurs conditions d'activité et de carrières ne soient marquées par des changements importants. (Laot & De Lescure, 2006b, p. 84)

Cette citation met en relief une contradiction primaire pour le pôle du *sujet-formateur d'adultes* qui peut correspondre à une reformulation de celle identifiée pour l'objet de leurs activités : elle concernerait alors la relation entre la reconnaissance institutionnelle d'un corps professionnel (déterminant la valeur d'échange associée à leur activité) et la professionnalisation de ce corps par la formalisation des compétences et des savoirs associés (valeur d'usage).

On constate, avec ce qui précède, qu'il est encore difficile de concevoir une catégorie unifiée de « formateurs d'adultes », d'arrêter l'ensemble des fonctions sociales qu'ils remplissent au sein de la

261. Alors qu'on peut voir, dans cet objectif, une volonté d'atteindre le quatrième type historique d'activité déterminé par Engeström, soit celui de l'activité maîtrisée collectivement dans une perspective expansive.

division du travail et, partant, de formaliser des voies de professionnalisation. Les formateurs d'adultes migrants échappent-ils à ces tensions ?

Dans les sections suivantes, je commence par identifier les « points de départ » de ces problématiques dans l'histoire des formateurs d'adultes migrants. Par la suite, l'analyse de leur développement historique montre qu'une solution aux contradictions identifiées s'apparente à l'autonomisation de la formation *linguistique* des migrants.

6.1.1. *Problématiques initiales*

La détermination du métier des « moniteurs d'alphabétisation » a posé des difficultés assez tôt, comme l'atteste, par exemple, la description qu'en donnait Lestage (1981, p. 25) :

> La difficulté même à le dénommer témoigne de l'ambiguïté de son rôle et de son statut. Spécialiste de l'éducation des adultes, éducateur, instructeur, animateur, enseignant, sont tour à tour employés sans grande précision et parfois avec une gêne mal dissimulée.

On a remarqué aussi qu'avant même d'interroger la désignation du métier, des recherches ont pris pour objet les problématiques posées par la formation des « moniteurs d'alphabétisation ».

François (1976) décrit, par exemple, des besoins de formation à caractère *interdisciplinaire* qui entrent en contraste avec le profil généralement mono-disciplinaire des enseignants en France. Ces besoins font assez directement signe de la diversité de leurs fonctions : les « moniteurs d'alphabétisation » doivent en effet pouvoir former en mathématiques, droit (du travail), santé, langue, etc. ; il est aussi nécessaire qu'ils aient des compétences en psychologie, sociologie, voire en démographie et en urbanisme (ibid., p. 110). Ici, on retient donc la manifestation d'une contradiction primaire relative aux *règles* : la « culture » française de la mono-disciplinarité, qui détermine en général la valeur d'échange de l'activité enseignante, paraît contraindre la valeur d'usage de l'activité des formateurs d'adultes migrants.

Malgré des propositions concrètes pour répondre aux questions posées par la formation des « moniteurs d'alphabétisation », un troisième problème est identifié par cette auteure, à savoir :

> […] la confusion qui règne, dans la situation actuelle, en ce qui concerne le statut de l'alphabétisation. On sait que les droits des travailleurs immigrés en matière de formation permanente sont extrêmement limités puisqu'ils ne peuvent généralement pas accéder *directement* à des stages de formation professionnelle et l'on constate la carence des services publics auxquels les moyens nécessaires ne sont pas donnés. Qui alphabétise ? Qui est alphabétisé ? Où ? Comment ? Il s'agit souvent de bénévolat mais parfois aussi d'activité professionnelle à temps plein ou à temps partiel, parfois d'un second métier exercé, le plus souvent, le soir. Et les problèmes de rétribution en sont compliqués à l'extrême. (ibid., p. 114)

Ici, c'est à la fois l'origine associative, la dispersion des initiatives sur le territoire, la diversité des profils de formateurs[262] et celle des organismes impliqués qui posent question : en d'autres

262. François l'illustre par cette description : « la population des moniteurs stagiaires est, en effet, très diversifiée : en âge (en 1974, le benjamin du groupe avait dix-sept ans, la doyenne soixante-dix ans), en niveau d'études (du BEPC à l'agrégation), en profession (beaucoup d'étudiants et d'enseignants, mais aussi des personnels de comités d'entreprise, des "sans-profession", notamment parmi les

termes, la structuration et la reconnaissance institutionnelle de ce secteur de la formation. Plus encore, malgré les précautions de langage, c'est bien la question des *droits* des migrants à la formation qui est posée. Alors même que les travailleurs migrants participent de manière profitable à l'économie française, François (1976, p. 114) se demande s'il « faut » professionnaliser l'alphabétisation : c'est-à-dire s'il est *possible* de le faire, au regard des calculs institutionnels qui sont, comme chacun sait, des secrets de polichinelle.

Ici, on peut voir émerger une contradiction secondaire entre le pôle du *sujet-formateur* et celui de *l'objet* correspondant à l'intégration sociale des apprenants formés : comment les formateurs peuvent-ils faire face à la complexité des situations et des besoins des apprenants si, parce que leurs droits ne sont ni reconnus ni valorisés, la formalisation des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour leur propre formation reste limitée ?

Toujours en termes de formation de formateurs d'adultes migrants, Porcher et al. (1982, p. 96) dégagent, six ans après la publication du travail de François, d'autres besoins dont la teneur peut étonner. En effet, par rapport à la publication précédente, ils paraissent moins ambitieux[263] :

> […] ce type d'étude, loin de faire l'économie d'une formation de formateurs, met en évidence au contraire et avec acuité, son urgence. Il s'impose la nécessité d'une formation pédagogique […] centrée sur le modèle de pédagogie par objectifs, sur la notion de centration sur l'apprenant et ses implications, sur les problèmes de linguistiques posés par l'apprentissage d'une langue étrangère : approches fonctionnelle et notionnelle, sur les problèmes inter-culturels.

Le lexique utilisé (« urgence », « acuité », « impose », « nécessité ») et les objectifs des formations décrits témoignent du « retard » qui s'accumule, dans le secteur, pour la constitution d'un corps professionnel spécifique, fédéré autour de consensus en termes de savoirs et de méthodes pour leur enseignement.

Les recherches citées tendent donc à montrer que, dans l'histoire, les formateurs de migrants ont connu les deux problèmes identifiés pour la professionnalisation des formateurs d'adultes en général, à savoir : un processus problématique d'amélioration des pratiques pour un corps professionnel dont la désignation n'est pas stabilisée et dont les fonctions restent également mouvantes, sujettes à une diversification plutôt importante. Dans la suite, on met ces premières observations à l'épreuve d'une analyse historique : celle-là fera d'abord ressortir la lenteur et l'incomplétude de l'institutionnalisation de la formation des adultes migrants, ce qui influe très logiquement sur le processus de professionnalisation des acteurs de ce champ.

6.1.2. *Lenteur et incomplétude des processus d'institutionnalisation*

On a évoqué précédemment les activités de formation d'apprenants en situation d'analphabétisme et ne parlant pas le français comme langue première à la fin des années 1950, en Algérie (Adami, 2009a, pp. 16–28) : pilotées par le CREDIF, ces activités sont soutenues par

femmes, relativement nombreuses), en "motivations" enfin » (1976, p. 114).

263. On remarque que l'étude porte uniquement sur les « besoins langagiers » des migrants, quand bien même il s'agit des travailleurs.

les autorités ministérielles françaises. Les suivent, au début des années 1960, des cours du soir organisés par la CGT en collaboration avec l'Amicale des Algériens en Europe. Mais, toujours selon Adami (2009a, p. 18), il faut attendre la loi de 1971 qui génère une « brèche [dans laquelle] s'engouffrent militants syndicaux et associatifs[,] universitaires [etc.] », pour que les premiers organismes de formation pour les migrants soient identifiés en tant que tels.

Leclercq (2012, p. 175) situe toutefois cette effervescence une décennie plus tôt et insiste sur la part des associations dans le secteur d'activités qui émerge :

> […] ce sont surtout les associations, notamment des mouvements confessionnels ou caritatifs, qui s'impliquent dans le domaine de « l'alpha ». L'enseignement du français, pris en charge par des bénévoles, complète d'autres interventions : le logement, la santé…

On rappellera qu'entre la fin des années 1950 et celle des années 1970, la formation des migrants apparaît assez fortement sectorisée (Leclercq, 2007, p. 16)[264] et, simultanément, assez faiblement formalisée puisqu'autant les premiers modèles de l'éducation permanente se refusent à la création d'un corps professionnel spécifique de formateurs d'adultes, autant les acteurs les plus présents sur le « territoire de l'alphabétisation » sont des acteurs associatifs, dont il est dit qu'ils résistent à la formalisation des démarches de formation (ibid., p. 36).

Au plan législatif, un ensemble de mesures plus étoffé vient progressivement régir ce secteur de la formation. On remarquera que ces mesures ciblent, dès le milieu des années 1970, la formation linguistique des migrants :

> […] deux circulaires (21/05/1975 et 14/05/1975) définissent les orientations de la « Formation à Dominante Linguistique » (FDL) […]. Des politiques de formation plus ambitieuses et plus structurées se dessinent, organisées autour de deux grandes finalités : meilleure insertion en France, y compris pour les épouses et adaptation des salariés aux transformations économiques. […] De façon générale, le contexte est plus favorable au développement de la professionnalité d'intervenants rémunérés. (Leclercq, 2012, p. 180)

Le processus d'institutionnalisation de la formation des migrants est néanmoins affecté, tout au long des années 1980, par les chocs pétroliers et la crise économique consécutive. On peut dire, globalement, que si des avancées didactiques, législatives ou administratives sont identifiées, chacune d'entre elles comporte un pendant négatif : ainsi en est-il par exemple, de la détermination des situations d'illettrisme, dont on a vu qu'elles engendrent une désectorisation des formations conçues pour les migrants mais aussi, qu'elles viennent stimuler des recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte (cf. section4.4.). Si des compromis liés à la situation de crise économique sont observés en rapport à l'accès des immigrés à des formations de base lorsqu'ils sont demandeurs d'emploi, il est vraisemblable, par ailleurs, que ce contexte ne leur donnait pas la priorité pour l'entrée en formation.

264. Sauf en ce qui concerne la formation en entreprise dans les années 1960 ? Adami (2009, p. 18) précise qu'à cette époque, les travailleurs immigrés n'étaient pas pris en charge dans des dispositifs spécifiques, les formations initiées par les syndicats ne les distinguant pas des autres travailleurs.

La multiplicité des opérateurs de ces formations[265] et le manque de coordination de leurs interventions auprès des publics migrants semblent aussi correspondre à des causes importantes de la stagnation de la structuration du champ de pratiques dans les années 1980, quand bien même des réseaux d'acteurs émergent et élaborent des référentiels de formation ou des matériels pédagogiques. Le fait que les associations continuent d'occuper une place centrale dans le secteur est pointé comme une explication aux faiblesses de la professionnalisation des activités des formateurs, entre autres du fait de l'opposition du professionnalisme au bénévolat[266] (Leclercq, 2004, p. 190).

Les années 1990 marquent un tournant dans la structuration du champ, en premier lieu, du fait de l'influence d'organisations supranationales telles l'OCDE, organisant des recherches sur les niveaux de compétences des adultes à l'international ou encore, du fait de la structuration progressive de l'espace géopolitique européen (Leclercq, 2014, pp. 16–19). Des mouvements internes sont aussi observés en France à partir des réseaux d'acteurs mentionnés précédemment : ainsi en est-il du réseau associé au CUEEP de Lille qui, en collaboration avec le FAS[267] et d'autres institutions publiques, va rééditer et diffuser gratuitement le référentiel pour la formation de base créée dans la décennie précédente (Leclercq, 2012, p. 185) :

> [Il] fait l'objet […] d'un programme de formation des formateurs à l'initiative du FAS. Cette référence obligée à un outil commun constitue une étape décisive, et ce dans un contexte marqué par une hétérogénéité croissante des publics, dont une partie est davantage scolarisée et par la question cruciale de l'emploi. (ibid.)

Une évolution majeure est finalement constituée par l'affirmation du mode de financement de ces activités par commandes publiques, aux dépens du modèle de la subvention qui prévalait depuis les années 1960. On a noté que les premiers signaux de l'évolution du financement de ces activités ont été donnés suite aux lois relatives à la formation professionnelle continue de 1971 :

> L'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, la loi de juillet 1971 sont de plus en plus utilisés pour le financement d'actions d'alphabétisation en entreprise. Le nouveau système législatif et contractuel a facilité le développement de ce que l'on peut convenir d'appeler un véritable "marché de la formation". La portée économique de ce marché est loin d'être négligeable : les personnes actuellement formées (cinquante à

265. Kaltenbach (1995, p. 15), président du FAS de 1986 à 1990, précise qu'entre la fin des années 1970 et les années 1990, le nombre d'associations créées explose : « A partir de 1975, surgit la dernière et quatrième vague, la plus forte jamais vue, la véritable explosion. C'est elle qui voit les créations annuelles déclarées en préfecture passer de 20 000 en 1975 à 60 000 en 1990. Au cours de ces quinze années, il va se déclarer 655 000 associations. Et là, nous changeons de planète ».

266. On verra toutefois, dans la partie 7.2.2. , que cette opposition n'est pas si nette.

267. Créé en 1958 par le général De Gaulle, le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leur famille (FAS) était un établissement public national, voué, selon l'ordonnance ayant donné lieu à sa création, à « promouvoir une action sociale et familiale en faveur des salariés travaillant en France métropolitaine dans les professions visées par le régime algérien d'allocations familiales et dont les enfants résident en Algérie ». Ses missions se sont progressivement élargies à l'ensemble des immigrés pour leur insertion. En 2001, une réforme réoriente ses priorités, le FAS devient le Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) ; mais, 5 ans plus tard, il se voit remplacé par l'ACSé (Agence pour la Cohésion Sociale et l'égalité des chances) en 2006. La mission de l'ACSé vise depuis à mettre en œuvre la politique gouvernementale en matière de politique de la ville, de lutte contre les discriminations et d'égalité des chances. Seulement trois ans après sa création, les missions de l'ACSé sont modifiées : elle n'a désormais plus de compétences pour intervenir en faveur de l'intégration des migrants, aujourd'hui du domaine de l'OFII.

> soixante-dix mille par an) ne représentent que 1/10 du potentiel des candidats). Les travailleurs immigrés représentent donc une "demande de formation" qui se développe et se diversifie. L'appareil de formation tend à s'organiser sur un modèle concurrentiel. Du coup, les organismes de formation doivent s'armer sur un plan pédagogique pour affronter la concurrence et démontrer leur efficacité. Le produit de formation proposé aux entreprises doit satisfaire à des normes de consommation de plus en plus exigeantes. (Poilroux & Colombier, 1974, p. 323)

En 1995, l'utilisation d'appels d'offres et la constitution de marchés pour la formation des migrants se voient réaffirmées par le FAS (Étienne, 2004, p. 20 ; Leclercq, 2012, p. 183). Il est à noter que des dispositifs subventionnés ont été maintenus de manière variable, en fonction des échelles territoriales et des territoires eux-mêmes, du fait de la régionalisation des services du FAS entamée dans les années 1980 (Leclercq, 2012, pp. 182-183).

Si le maintien de subventions permet d'entretenir une certaine diversité de l'offre de formation, le financement par marchés publics tend à se généraliser[268] : son utilisation est à nouveau renforcée au début des années 2000 (HCI, 2012, p. 7). Les associations peuvent encore obtenir des subventions qui autorisent leur survie mais le Haut Conseil à l'Intégration relevait, en 2012, que « le nombre [de celles] financées par l'État et œuvrant expressément dans le domaine de l'intégration des immigrés […] a diminué de 80 % » entre 2000 et 2010 (ibid., p. 6).

La réduction pour le moins radicale du nombre d'associations prenant en charge l'accueil et la formation des migrants pose plusieurs questions vives à propos desquelles on avancera différentes pistes de réflexion dans la suite. On relèvera simplement ici que l'affirmation du changement dans le mode de financement de ces activités a créé une disjonction, pour les différents organismes de formation, « entre leur survie et leur mission éducative première » (Leclercq, 2012, p. 188) : est-ce à dire que les cahiers des charges des formations commandées par les institutions ont d'autres *objets* que des activités éducatives ?

Cette citation a le mérite de faire émerger une nouvelle contradiction primaire pour *l'objet* des activités de formation des migrants : s'agit-il, pour les organismes, de répondre à la commande (valeur d'échange) ou de remplir un objet plus ambitieux relatif à l'insertion sociale des apprenants (valeur d'usage) ? Dans quelle mesure les marchés publics transforment-ils l'objet des activités de formation des migrants ?

On peut penser que l'imposition des marchés publics *force* dans une certaine mesure la professionnalisation des intervenants : elle ne reconnaît en effet que les organismes supposés être en mesure de répondre à la commande et elle les soumet à des contrôles plus importants que ceux réalisés pour les financements par subvention. Cela dit, elle ne constitue pas en soi un changement qui suffit à institutionnaliser les formations pour les migrants.

---

268. Des subventions sont encore accordées aujourd'hui mais les financements sont, pour de nombreux acteurs associatifs, de plus en plus difficiles à obtenir (notamment à cause des exigences administratives toujours plus importantes à remplir), de moins en moins conséquentes au regard des besoins détectés et pour des périodes de plus en plus brèves dans le temps (de 3 ans à un an pour la majorité des financements).

Un de ses effets majeurs est plutôt de renouveler la question de l'adéquation de l'offre à la demande : de fait, on a relevé dans l'introduction qu'une série de dispositions administratives a renforcé, à partir du début des années 2000, le cadre institutionnel de la formation *linguistique* des migrants. S'il est pertinent de promouvoir l'apprentissage de la langue pour l'intégration des migrants, on verra dans la section suivante que ce choix pour l'objet des activités voit ressurgir des tensions anciennes sur le front des problématiques de la formation des migrants.

6.1.3. *La solution de la formation linguistique (à l'oral uniquement) ?*

Dans l'histoire de la formation des migrants, les activités de formation linguistique ont occupé une place centrale mais elles ont montré des insuffisances dès les années 1970 :

> Si la langue est le principal outil de communication, elle n'est pas le seul outil opératoire dont l'acquisition est nécessaire ; il risque aussi de masquer combien cet apprentissage ne saurait être dissocié des conditions économico-socio-culturelles dans lesquelles les travailleurs immigrés sont contraints de vivre. (François, 1976, p. 108).

Cette citation rejoint les réflexions relatives à la redéfinition des savoirs fondamentaux, qui émergent au cours des années 1990 (cf. section 3.2.2.). Or, la notion de littéracies semble particulièrement ignorée par l'ensemble des dispositions récentes marquant la volonté de renforcer le cadre institutionnel de la formation linguistique des migrants. On rappellera la teneur de ces dispositions :

- à partir des années 2000, les cahiers des charges de dispositifs exigent qu'un « certain quota de formateurs possèdent la "maîtrise FLE" » (Leclercq, 2012, p. 187) ;
- en 2004, une loi intègre « les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française [à] la formation professionnelle tout au long de la vie »[269] ;
- le CAI, dispositif national comprenant la formation linguistique des primo-arrivants, est expérimenté à partir de 2002, généralisé et enrichi d'une certification finale en 2006, puis rendu obligatoire en 2007 (Vicher, 2012, pp. 223–229) ; il se voit également étendu dès 2010 aux publics migrants installés antérieurement en France (DGLFLF, 2010, p. 61) ;
- le label qualité FLI (Français Langue d'Intégration) pour les organismes de formation est créé par décret à la fin de l'année 2011[270].

C'est en considérant toutes ces modifications qu'on a pu évoquer précédemment le mouvement d'autonomisation de la formation *linguistique* des migrants par rapport aux formations de base, considérées dans leur globalité. Dans le contexte de la généralisation et de l'obligation de signer le CAI pour tous les nouveaux entrants sur le territoire français, Le Ferrec (2007, p. 240) réinterrogeait la prise en compte des besoins des migrants liés à l'insertion professionnelle et la

269. Si cette loi peut favoriser des liens entre formation linguistique et emploi, il convient de rappeler les problématiques du FLP analysées en section 4.7.1.2.

270. Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », 2011.

place de l'écrit dans les formations prévues dans le cadre du CAI[271], mais les voix discutant l'accent mis sur une formation généraliste privilégiant les compétences orales n'étaient pas nombreuses. Il importe alors d'observer plusieurs faits liés à ces différentes mesures parmi lesquels, un contraste entre des discours tenus au début des années 2000 et d'autres, tenus au moment de la formalisation du label qualité FLI.

Entre les années 1980 et la première décennie des années 2000, il ressortait, des discours de recherche, une spécificité de la formation des migrants en ce qu'elle est historiquement conditionnée par la discontinuité des politiques publiques (Leclercq, 2004, 2007, p. 22). Leclercq (2004, p. 190) démontre aussi que les financements réduits des dispositifs de formation de base et l'opacité de la répartition de ces crédits impactent la professionnalisation des formateurs. Et ce, alors même que la variabilité des approches de ces formations entre chaque organisme augmentent la nécessité, pour les formateurs, de l'adaptabilité et de la polyvalence :

> Le contexte dans lequel travaille le formateur donne une coloration particulière à sa fonction. Le type d'organisme, le type de politique régionale de la formation de base, la nature du dispositif de formation, l'état des partenariats régionaux, la situation socio-économique locale constituent autant de variables qui jouent sur les activités réelles du formateur. Certains n'effectueront que du face-à-face pédagogique en lecture-écriture, d'autres seront à la fois formateurs en maths, en français, en techniques de recherche d'emploi ; d'autres enfin seront chargés du suivi de stagiaires en entreprise. (ibid., p. 191)

Les formations auxquelles accèdent les migrants sont caractérisées, depuis les années 1960, par une diversité d'approches et de contenus[272]. Elles restent faiblement formalisées (Leclercq, 2006, p. 34) quand bien même des développements en ce sens sont identifiés dès le milieu des années 1970 (Leclercq, 1999, pp. 22–25). C'est peut-être ce qui permet à Leclercq d'affirmer que « même fragile, le processus [de professionnalisation] est en cours » (2004, p. 200).

En contraste avec les faiblesses de la structuration du champ décrites par les recherches jusqu'à nos jours, on a remarqué que, dans le contexte d'élaboration du label qualité FLI, plusieurs publications s'avèrent marquées par une volonté de valoriser des « lignes de force » en termes didactiques. Les argumentations se basent, pour l'essentiel, sur le renouvellement des travaux concernant la formation des migrants en didactique du FLE (Leclercq, 2011b, pp. 30–34, 2012 ; Rivière, 2012). Le FLI est notamment présenté comme l'instrument de la professionnalisation des formateurs (Adami, Étienne, & Bretegnier, 2011 ; Bretegnier, 2011).

On verra, dans la deuxième partie de la thèse, que dans les années qui ont directement suivi sa création, l'essentiel de la labellisation FLI a reposé sur des formations brèves d'un petit nombre

271. On relève d'ailleurs que l'instauration du label FLI s'associe à une certaine mise à l'écart des besoins en termes de développement des compétences écrites pour les apprenants : « Le FLI correspond à un acquis par immersion et en cela il privilégie la forme orale et la lecture, mais peut concerner l'écriture » (DGLFLF, 2012, p. 75).

272. « Il est préférable de parler de formations de base au pluriel, tant les pratiques pédagogiques et didactiques sont variées. La nature de l'organisme porteur du dispositif, le type de publics ciblés, la spécificité du contexte local, les caractéristiques des actions constituent autant de variables pesant sur les choix des priorités. Quelle mission privilégier ? Quelle conduite d'intervention adopter ? Quel modèle didactique retenir ? » (Leclercq, 2007, p. 33).

de formateurs et surtout, sur un audit ou un contrôle ponctuel de conformité des contenus et des méthodes de formation par rapport aux préconisations du référentiel FLI. On voit émerger, de ce fait, une contradiction secondaire entre le *sujet* et les *règles*, certains auteurs en assumant explicitement la charge symbolique : « [le FLI] va contribuer au changement de pratiques (parfois forcé) des formateurs » (Vicher, 2012, p. 230).

On a aussi identifié, dans plusieurs textes, l'utilisation du futur proche quant à l'évolution des pratiques des formateurs ou à une professionnalisation croissante (Bretegnier, 2011 ; Leclercq, 2012 ; Vicher, 2012) : cela tend à montrer qu'il s'agit davantage d'une volonté que de faits avérés, d'autant qu'un de ces textes signale le besoin de « recherches […] pour analyser l'impact réel de ces orientations sur les intervenants » (Vicher, 2012, p. 234).

L'étude de ces aspects discursifs permet de discuter l'effet de l'évolution récente des prescriptions publiques sur l'amélioration des pratiques de formation, même si on ne peut nier que le référentiel FLI et certains travaux universitaires récents visent à déterminer les compétences des formateurs et des standards pour les activités de formation linguistique des migrants (Adami, Bergère, et al., 2011 ; Bretegnier, 2007, 2008, 2011). Ces travaux peuvent avoir des impacts importants sur les terrains mais on a aussi montré plus haut que la création du label FLI n'avait pas fait l'unanimité au sein de la communauté des didacticiens du FLE (Arditty, 2013 ; Puren, 2014). Par ailleurs, les analyses précédentes amènent à interroger à la fois la pérennité du rapprochement entre didactique du FLE et formation des migrants (partie 4.3.1.) et celle de leur exclusivité, au vu des besoins décrits en termes d'alphabétisation élargie (partie 3.2.2.) ou de formation interdisciplinaire des formateurs de migrants.

Malgré la dynamique récente autour du cadre institutionnel de la formation linguistique des migrants, il apparaît que la question de la professionnalisation des formateurs ne peut se résoudre par la substitution de diplômés en FLE aux anciens « moniteurs d'alphabétisation »[273]. Dans la suite, on verra justement que ces diplômés peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'ils sont recrutés pour former des migrants. Je commence par décrire l'offre à laquelle renvoie la formation des migrants actuellement pour ensuite préciser les conditions de travail des formateurs dans ce contexte.

6.2. Problématiques contemporaines pour la professionnalisation des formateurs de migrants

6.2.1. *Une offre de formation qui reste peu lisible*

L'offre de formation à laquelle peuvent accéder les migrants ne se limite pas à la seule formation linguistique prévue dans le cadre du CAI : elle rejoint, en particulier, celle des formations de base. D'une manière générale, cette offre s'avère peu lisible (De Corbier, 2013 ; Leclercq, 2007, p. 11 ; Okondza, 2013), notamment pour les raisons suivantes :

273. Cette dynamique constituera peut-être un réel tournant au plan des actions de formation, mais il est difficile de l'évaluer à présent.

- toutes les instances territoriales (de celles municipales jusqu'à celles supranationales telles le Fonds Social Européen, FSE) participent à son financement, auquel s'ajoutent les fonds de la formation professionnelle continue ;
- une multiplicité d'institutions (l'OFII, le Pôle Emploi, les entreprises, les Missions Locales, les centres sociaux, etc.) et d'organismes (associations de proximité, « entreprises associatives », organismes privés et publics de formation continue, etc.) offrent ou prennent en charge ces marchés et subventions[274] ;
- les financements visent différents publics (jeunes, salariés, personnes handicapées, femmes éloignées de l'emploi, chômeurs, parents d'élèves, etc.), différentes aires territoriales (quartiers, municipalités, départements, etc.), différentes finalités (l'insertion professionnelle, sociale, scolaire, culturelle, etc.)[275] et fonctionnent sur des calendriers courts au regard des objectifs visés (en général, le financement est accordé pour un an ; s'intégrer socialement ou professionnellement, par exemple, prend sans conteste plus de temps).

Dans le cadre du projet scientifique PPE[276], Abichou décrivait les tensions issues de la multiplicité des offres en prenant l'exemple d'une personne désirant apprendre le français pour trouver un travail : si elle est prise en charge dans le cadre du marché public national du CAI, elle ne sera pas formée en fonction de son objectif puisque la commande publique organise une formation générale en langue, non ciblée sur un projet professionnel (Manesse et al., 2014, p. 16). Il n'est pas dit que son statut lui permette d'être prise en charge sur d'autres dispositifs de formation.

Dans le même contexte, Angel montrait que les différents statuts peuvent influer négativement sur l'entrée en formation (ibid., p. 14) : par exemple, un bénéficiaire du RSA-activités ne bénéficie pas d'un droit à la formation ; par contre, s'il reste au RSA-socle, il peut bénéficier d'une formation. La formule d'Angel à ce propos est pour le moins percutante : « ce qu'on nous demande de faire, c'est d'essayer d'insérer les gens dans des dispositifs » (ibid.). On identifie là une contradiction secondaire entre la *division du travail* et *l'objet* des activités de formation des migrants : tous font un peu de tout, sans se concerter suffisamment.

Deux journées d'études ont été organisées récemment par le Conseil Régional d'Île-de-France[277] et ont fait ressortir d'autres caractéristiques de l'offre de formation accessible aux migrants : la

274. Une institution proposant plusieurs financements pour des projets différents ; les organismes devant également « jongler » avec plusieurs sources de financement différentes.

275. On a relevé même que certains types de financement créaient des champs de concurrence non pas entre organismes, mais entre porteurs des élaborations didactiques sous-jacentes : ainsi les ASL sont-ils concurrencés par l'offre nationale en ce qu'elle prend également en charge des apprenants « hors-CAI ». Les APP ont été mis en question et l'on voit poindre des tentatives d'élargissement de formations à distance...

276. Projet Pédagogique Émergent soutenu par la Sorbonne Paris Cité.

277. Le 26 janvier 2012 puis le 5 juin 2013, deux journées intitulées « journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants » ont été organisées au Conseil Régional d'Île-de-France ; voir en ligne : http://www.projets-citoyens.fr/node/4178 (page consultée le 19/07/14)

méconnaissance de l'offre par les différents acteurs des formations ainsi que le fait qu'elle est faiblement répertoriée (Bonnerot & Bruneau, 2013 ; Roy & Williot, 2012)[278]. Sur ce point, une intervention a présenté cinq projets, pour la plupart assez récents, qui renvoient à différents réseaux œuvrant, entre autres, pour une meilleure coordination des prestations de formation et pour une orientation plus pertinente des personnes vers les différents dispositifs existants à l'échelle de l'Île-de-France (Forzy, Durussel, Hernandez, & Nassiri, 2012)[279]. Bonnerot et Bruneau (2013) ont également bien démontré l'intérêt de la création de postes de coordination aux échelles régionales et départementales[280].

Ces efforts peuvent-ils suppléer aux problèmes identifiés précédemment concernant le manque de lisibilité et les limites de l'offre de formation pour les migrants ? Pour envisager des pistes de réponses à ce questionnement, on peut décrire plus finement les conditions de travail des formateurs de migrants : cela donnera une idée des facteurs favorables au suivi comme à l'orientation des apprenants.

6.2.2. *Conditions de travail des formateurs*

En ce qui concerne les formateurs de migrants, le constat d'une précarité forte et de conditions de travail peu satisfaisantes reste actuel (François, 1976 ; Leclercq, 2007, pp. 41–42). Encore récemment, Vadot (2014, pp. 105–107) passait en revue la littérature produite au sujet des « formateurs intervenant auprès de publics peu qualifiés » et, suite à l'analyse des résultats de ses enquêtes de terrain, elle concluait en des termes plutôt alarmistes :

> À défaut de pouvoir parler de dégradation[, on peut dire que] les transformations institutionnelles intervenues depuis la généralisation du CAI n'ont pas permis d'améliorer les conditions de travail globales des formateurs et formatrices. Certains formateurs considèrent même que la situation a empiré du fait de la normalisation des dispositifs et de la disparition de beaucoup de petites structures. Ce constat est alarmant : peut-on vraiment envisager fonder une politique de formation durable et de qualité sur un turn-over constant de salariés en souffrance ? […] Les formateurs évoquent aussi le désarroi des bénéficiaires à qui ils annoncent leur départ : déjà fragilisés dans leurs apprentissages, ceux-ci sont déstabilisés par les changements successifs de formateurs. (ibid., p. 123)

La contradiction primaire pour le pôle du *sujet* entre la valeur d'usage de son activité et sa valeur d'échange apparaît donc très vive et continue dans le temps, d'autant que le faible recours à la syndicalisation (Leclercq, 2004, 2007) diminue le potentiel de changement de cet état de fait. Ici, c'est les pôles des *règles* qui manifeste une contradiction primaire reliant l'insuffisance de leur

278. Voir aussi : Conseil Régional Île-de-France. (2013). *Connaître les dispositifs de formation pour mieux placer*. Présenté lors de la Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants, Conseil Régional Île-de-France.

279. Si le centre de ressources édifié dans le cadre d'un de ces projets a été réorienté vers les porteurs d'un autre des projets présentés dans ce cadre, un troisième a récemment ouvert un service en ligne pour répertorier les activités de formation des migrants s'inscrivant dans le cadre des ASL. Voir en ligne : RADyA. Cartographie des ASL en Île-de-France [site associatif]. Page consultée le 30 avril 2015, de : http://radya.dixens.org/annuaire_cartes

280. Voir l'exemple du Val-de-Marne, thèse d'A. Bruneau en cours.

formalisation (valeur d'usage) à celle de leur défense par les salariés eux-mêmes (valeur d'échange).

D'autres tensions caractérisent les activités des formateurs de migrants, au-delà de celles strictement salariales. L'analyse des relations entre les différentes générations de formateurs menée par Bergère (2008) montre, par exemple, que le pôle de la *communauté* n'est pas épargné :

> - le dialogue intergénérationnel est difficile : les « nouveaux » et « anciens » formateurs ont des difficultés à trouver des bases communes de dialogue. Les « anciens » inscrivent souvent leurs pratiques dans un cadre idéologique militant, qu'ils ne reconnaissent pas chez les « nouveaux » ;
>
> - les conditions de travail ont changé : les « anciens » formateurs sont plutôt en CDI à temps complet, alors que les « nouveaux » sont plutôt en CDD à temps partiel et circulent à un rythme élevé entre les structures, ce qui n'incite pas les « anciens » à investir du temps dans la transmission de leurs savoir-faire.
>
> - Les « nouveaux » formateurs, même s'ils ont des difficultés en situation de formation, sont légitimés par leur diplôme FLE, alors que les « anciens », même s'ils sont plus à l'aise, ne se sentent pas légitimés.

Émerge ici une contradiction primaire reliant une forme de concurrence interne (valeur d'échange) et les besoins de mutualisation (valeur d'usage) pour la communauté des formateurs de migrants. On peut aussi identifier une contradiction secondaire entre le sujet et la communauté, dont les constituants varient en fonction de l'expérience des sujets.

Les incitations au recrutement de diplômés en FLE favorisent simultanément une hausse des exigences en termes de niveau de qualification et de diversification des fonctions occupées : du face-à-face pédagogique, de la coordination, du conseil, de la gestion administrative, etc. (Leclercq, 2007)[281]. On identifie d'ailleurs une tension réciproque entre la diversification des tâches et la difficulté à restreindre les profils de recrutement de ces professionnels :

> La multiplicité des tâches et des activités des formateurs, des objectifs, des dispositifs, des orientations choisies par les organismes, rend difficile la détermination d'un profil unique de formateur de la formation de base aux compétences clairement stabilisées. (Leclercq, 2004)

Or, aucune des évolutions de l'exigence relative aux qualifications ne s'est traduite par une redéfinition du statut ou une valorisation salariale pour ces formateurs (Morisse, 2003, pp. 15–16 ; Vadot, 2014). Ce constat ne fait finalement qu'accroître la contradiction primaire relevée plus haut pour le pôle du *sujet* formateur de migrants en termes de conditions salariales.

Le pôle de *l'objet* manifeste aussi une contradiction primaire importante. En effet, à l'instar des risques identifiés dans les années 1970 et en cohérence avec les analyses menées dans la partie 4.6. , le choix de la centration sur la formation linguistique pour les migrants et les incitations aux

281. Dans une publication antérieure, Leclercq reliait ce phénomène aux évolutions qui ont concerné les formateurs d'adultes en général, notamment en ce qui concerne l'ajout de tâches au « traditionnel face-à-face pédagogique » (2004, p. 188).

recrutements de professionnels diplômés en FLE ont montré des limites, particulièrement pour la formation des migrants peu lettrés :

> La difficulté qu'éprouvent les acteurs du FLE à articuler didactique du français langue étrangère et formation linguistique des adultes peu ou pas scolarisés est liée à l'histoire de la didactique du français langue étrangère, qui s'est construite en se focalisant sur les compétences orales, tout en s'appuyant, du point de vue méthodologique, sur le transfert des compétences écrites antérieures des apprenants. (Bergère & Lehoussel, 2009b)

La contradiction concerne cette fois la valeur d'usage générale de l'enseignement des langues (concernant aussi bien l'oral que l'écrit) et la valeur d'échange plus caractéristique de l'enseignement du FLE qui, lorsqu'il est enseigné à des apprenants déjà scolarisés régulièrement, ne tient pas nécessairement compte de l'entrée et du développement des compétences en littéracies. L'appel à des professionnels du FLE pose donc de nombreuses questions : en effet, le statut de ces professionnels ainsi que leurs compétences en termes de formation d'adultes migrants (peu lettrés) semblent, a priori, les « mieux indiqués » tout en s'avérant, dans les faits, assez inadéquats.

On constate qu'à la diversité des contextes d'exercice s'ajoute une multiplicité de fonctions pour les formateurs, alors même qu'ils sont confrontés à des tensions historiques, dont on peut penser qu'elles sont « aggravées » par les dernières évolutions du cadre institutionnel de la formation des migrants. Sachant que le rapprochement avec la didactique du FLE semble, avec les controverses liées au FLI[282], avoir manqué son but, l'idée d'une professionnalisation croissante des formateurs intervenant dans ce secteur apparaît comme un véritable tour de force discursif !

On ne peut cependant juger à présent des effets du label qualité FLI ou de la pérennité du renforcement des liens avec la didactique du FLE : ces événements sont encore trop récents. De plus, quand bien même elle instrumentalise l'obtention des titres de séjour, la prise en charge par l'état français de la formation linguistique des primo-arrivants était nécessaire et ce, depuis plus d'un demi-siècle : dès la fin des années 1960, des signes de la transformation de l'immigration de travail en immigration de peuplement pouvaient s'observer (Sayad, 1979, p. 13).

Par ailleurs, si l'organisation de la formation linguistique des primo-arrivants dans le cadre du CAI pouvait annoncer une meilleure articulation des formations accessibles aux migrants, l'ouverture du dispositif en 2010 aux migrants installés en France avant 2006 a, quant à elle, renouvelé les problématiques liées à l'hétérogénéité des groupes d'apprenants. On a remarqué que ce changement était explicitement associé à « des économies d'échelles » :

282. Le label qualité FLI ne constitue pas la première occasion de controverses entre les didacticiens du FLE ; il en avait été de même lors de la création du DILF qui, pour les uns, représentaient un « non diplôme », illusion de certification pour un niveau qui ne garantissait pas l'autonomie des apprenants et, pour les autres, une première étape pour encourager les démarches d'apprentissage, moyen de valorisation de l'implication des personnes dans leur parcours d'apprentissage, progrès didactique pour la prise en compte des migrants peu lettrés.

> Pour l'année 2010, l'OFII a fait le choix, dans une logique d'économie d'échelle et de cohérence des parcours, d'un seul et même dispositif de formation linguistique pour les signataires du CAI et les publics hors CAI. (DGLFLF, 2011, p. 82)

On reviendra sur cette observation ainsi que sur la question de « la cohérence des parcours » dans la deuxième partie de la thèse mais on peut déjà affirmer que ce choix complique la tâche des formateurs recrutés sur ces marchés, dans la mesure où les publics primo-arrivants et ceux résidants depuis longtemps en France peuvent être mélangés. Ces « économies d'échelle » renouvellent-elles certaines dimensions artisanales de la formation des migrants ?

Il paraît alors nécessaire d'analyser davantage la part des activités associatives dans ce secteur : on a remarqué à plusieurs reprises qu'elles y ont été importantes dès les années 1960 et, si le passage à la commande publique a eu un impact sur le nombre (et le type) d'associations engagées dans la formation des migrants, elles sont toujours représentées dans ce secteur d'activité. Elles posent, de plus, des questions singulières, à la fois en termes de structuration du champ de pratiques et en termes de professionnalisation des acteurs : comment caractériser les activités associatives ? S'opposent-elles radicalement à la sphère professionnelle ? En d'autres termes : renvoient-elles exclusivement à l'archétype de l'activité artisanale telle que l'a déterminée Engeström ? Quelle part ce type d'activités pourrait, voire devrait prendre dans le cadre de la formation des migrants ?

Dans la partie suivante, je commence par décrire l'histoire des faits associatifs afin d'identifier les spécificités de cette forme d'organisation sociale d'activité. Puis, à partir des analyses réalisées, je problématise l'état des lieux des activités associatives pour la formation d'adultes migrants en France.

7. Activités associatives

7.1. À propos de la dimension artisanale des activités associatives

7.1.1. *Un développement spontané ?*

Kaltenbach (1995, p. 15) prend la loi de 1901[283] comme point de départ pour déterminer quatre grandes vagues dans le développement de la vie associative française[284], mais d'autres auteurs remontent bien avant pour identifier les prémices, à l'international[285], des mouvements associatifs :

283. Loi du 1er juillet 1901, dite « Loi Waldeck-Rousseau », relative au contrat d'association (JO 02-07-1901 p. 4025-4027). Récupéré de Légifrance, page consultée le 20/07/14 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichSarde.do?reprise=true&fastReqId=1365003612&idSarde=SARDOBJT000007105225&page=6

284. Au début du siècle, la première vague renvoie à celle des « bonnes œuvres » fortement structurée par les mouvements confessionnalistes ; elle se voit augmentée, sous le Front populaire, par la vague des « activités de jeunesse et de promotion collective » ; la troisième et la quatrième vague s'avèrent trop complexes à décrire ici, on y revient d'ailleurs dans la suite.

285. « […] il semble bien que ces pratiques et formes associatives soient universelles : on pourrait citer les corporations alimentaires de la Byzance médiévale, les guildes post-médiévales du monde musulman, les castes professionnelles d'Inde ou encore les confréries d'artisans de l'Afrique primitive et de l'Amérique pré-colombienne » (Defourny, 1992, p. 2).

> L'association est aussi vieille que le monde, ou plutôt que la vie en société. Des corporations et des fonds de secours collectifs existaient déjà dans l'Egypte des Pharaons. Les Grecs avaient leurs « hétairies » pour se garantir une sépulture et pour l'organisation rituelle des cérémonies funéraires tandis que les Romains se groupaient en collèges d'artisans et en « sodalitia », associations plus politiques. (Defourny, 1992, p. 2)

> Des associations ouvrières existaient dans l'Egypte antique avec les tailleurs de pierre des tombes royales et en Palestine, si l'on en croit la tradition maçonnique avec les ouvriers du temple de Salomon. Les groupements religieux sont également très importants dans la Grèce antique. Ils se développent notamment dans les périodes de crise quand l'individu cherche à échapper à l'isolement et à se défendre contre une société trop favorable aux puissants et contre un Etat oppressif. […] si elles se préoccupent de l'au-delà [les associations] ont aussi le souci de la vie, de la solidarité, du secours mutuel. (Defrasne, 2004, p. 5)

Au-delà de l'ancienneté des pratiques sociales d'association ou de la diversité des objets moteurs pour les individus impliqués, on identifie, à travers les dernières phrases extraites de l'ouvrage de Defrasne, les traits du prototype[286] de l'association. Ils renvoient manifestement aux activités de type artisanal telles qu'Engeström (1987, p. 228) les décrit : le sujet est constitué par un petit groupe d'individus, préoccupés par un objet commun assez peu déterminé et susceptible d'évoluer dans le temps, les outils pour atteindre cet objet sont « simples » et les savoirs associés sont de l'ordre des savoirs tacites, la division du travail s'organise en fonction des capacités de chacun, les règles relèvent des codes de *protection* traditionnels (la mère protège l'enfant, les faibles s'associent pour être plus forts, etc.).

Cette description neutralise cependant une caractéristique assez bien connue des faits associatifs, à savoir leur dimension symbolique de contre-pouvoir[287], à l'origine des craintes des puissants qui, au fil des époques, ont cherché tant que possible à contrôler les rassemblements volontaires et spontanés autour de causes communes (Defourny, 1992, p. 3 ; Defrasne, 2004, p. 17 ; Demoustier, 2005). La question de l'encadrement législatif de l'associationnisme s'avère, en ce sens, aussi ancienne qu'actuelle : Defourny (1992, pp. 2-3) évoque le non-droit auquel correspond le droit médiéval d'association[288] ; Gaboriaux (2011) rassemble, quant à elle, les critiques portées à la loi de 1901, pointant notamment :

> […] les restrictions apportées à la capacité juridique des associations, accordée de façon graduée en fonction de leur reconnaissance par l'Etat - inexistante pour les associations non déclarées, réduite pour les associations déclarées aux cotisations, local et immeubles strictement nécessaires à l'accomplissement de leur but, élargie pour les

286. Ici entendu au sens de la sémantique cognitive, à savoir « le meilleur représentant ou l'instance centrale d'une catégorie » (Frandsen & Nølke, 1992, p. 144).

287. Cette dimension de contre-pouvoir a progressivement pris la forme d'un instrument symbolique pour les activités associatives, réifié sous plusieurs formes et notamment, suite aux luttes ouvrières du XIXe siècle, avec la loi du 21 mars 1884 (Légifrance. Loi du 21 mars 1884 dite Waldeck-Rousseau relative aux syndicats professionnels (1884). Page consultée le 30/04/15, de : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692165&categorieLien=cid).

288. « En fait, jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, un groupement volontaire ne peut exister en dehors de l'Eglise et de l'Etat que sous des formes précises dont les règles d'admission et de fonctionnement sont strictement codifiées. Cette vigoureuse mise sous tutelle s'accompagne de privilèges pour l'association qui devient alors une corporation d'Etat, une institution de l'ordre féodal ».

> associations reconnues d'utilité publique. […] Parce qu'elle lésine sur les moyens offerts aux associations pour se développer, Pierre Rosanvallon peut dire de la loi 1901 qu'elle « ne connaît que l'acte d'association et [qu']elle ignore l'institution qui résulte de cette opération ». Dans cette perspective, la méfiance bien française à l'égard des corps intermédiaires paraît encore forte chez les artisans de la loi 1901.

On verra, dans la suite, que si la loi de 1901 présente des restrictions pour les associations, elle comporte aussi des largesses (ou un manque de précision) qui ont favorisé des détournements et ainsi, discrédité les fonctions civico-politiques des associations. La méfiance entre les institutions et les associations se perçoit toujours aujourd'hui et de manière réciproque, mais des évolutions majeures ont bien entendu eu lieu depuis l'ère médiévale. On ne peut s'appesantir sur chacune d'elles ; parmi ces évolutions, on s'est intéressé au tournant qui se marque dans les années 1980 :

> […] l'explosion associative à partir des années 1980 (plus de 60 000 créations par an) coïncide avec une montée de sa fonction employeur (plus d'un million de salariés) et l'autonomisation des activités économiques de la sphère domestique comme de la sphère publique (personnes âgées, petite enfance, mais aussi malades, toxicomanes…) ; la revendication d'autonomie de la « société civile » et la réorientation du rôle des collectivités publiques conduisent les associations à accroître leur autofinancement et leur professionnalisation. (Demoustier, 2005)

Laville et Sainsaulieu (2013, p. 183) ont montré que les activités associatives ont longtemps été déterminées par « le centralisme du pouvoir[, caractéristique de la situation française,] les pays à majorité protestante [ayant] établi entre les associations et l'État des relations très différentes ». Mais ils ont aussi identifié la source d'un changement assez radical pour ces activités, à savoir les politiques de décentralisation engagées dans les années 1980 : elles marquent le terme de la « période d'expansion » des associations (ibid, pp. 44–48) et le commencement d'une « période de mutations » qui dure jusqu'à nos jours (pp. 48–52).

7.1.2. *Mutations contemporaines des activités associatives*

7.1.2.1. Des fonctions civico-politiques à celles économiques

Demoustier (2005) éclaire le rôle des associations dans le cadre des réformes de décentralisation des années 1980 et, simultanément, les ambivalences de ces réformes en termes de gestion locale des décisions politiques :

> […] le processus de décentralisation, s'il s'intègre dans une affirmation de « rendre le pouvoir aux citoyens », se traduit principalement par un transfert de compétences aux élus, accroissant ainsi le pouvoir des exécutifs locaux. La satisfaction de la plupart des associations face à une gestion de proximité se double donc d'une crainte du renforcement des modes de contrôle (substitution de nouvelles tutelles) et des inégalités territoriales (faute de péréquations).

Elle relève, plus loin, que ces politiques n'ont été accompagnées ni par les calendriers budgétaires pertinents, ni par la création d'espaces de concertation favorisant l'implication des populations et des associations elles-mêmes :

> […] les associations ne sont pas seulement confrontées, dans le cadre de la décentralisation, à un changement d'échelle, et donc d'habitudes et d'interlocuteurs ; elles sont largement renvoyées à une gestion différente, plus fragmentée et à court terme, plus concurrentielle et paradoxale. Sollicitées pour encourager, par leur implantation très locale, l'expression et la participation de la population ou des « publics », elles se voient reconnues seulement pour leur capacité d'expertise. Encouragées à adopter des approches transversales et globales, elles ne trouvent que des financements spécialisés et ponctuels concernant la gestion d'activités.

Si les politiques de décentralisation semblent Reconnaître les revendications associatives liées à la réorganisation du pouvoir politique, les moyens associés sont manifestement insuffisants, lacunaires, sources de plusieurs contradictions. S'agirait-il de signes de l'instrumentalisation des associations par les institutions ? La volonté de réorganiser le pouvoir politique peut dissimuler la déconstruction des services publics. De plus, elle n'explique pas, à elle seule, le commencement d'une période de « mutations » pour les associations.

Le nom « mutation » n'est effectivement pertinent que si l'on considère l'émergence, dans les années 1980, de l'associatif comme secteur d'activité bien plus rival que partenaire de ceux privés et publics :

> Hier, la légitimité de l'association se fondait sur une liberté et une aptitude à produire du lien social et démocratique. Les seules conditions posées en 1901 étaient négatives : ne point se partager des bénéfices, ne pas poursuivre des objectifs contraires à l'ordre public notamment dans l'ordre religieux. […] au début du siècle, « association » rimait avec bénévolat et personne ne concevait la loi de 1901 comme un outil du plein-emploi pour lutter contre l'exclusion. (Kaltenbach, 1995, p. 98)

On constate ici l'accentuation de la fonction économique des associations aux dépens de celles civico-politiques. Une contradiction primaire s'identifie alors pour le pôle de *l'objet* des activités associatives : elle relie leur fonction civico-politiques (valeur d'usage) à leur instrumentalisation politique (valeur d'échange).

Le dynamisme économique des activités associatives ces dernières années confirme leur potentiel de « rivalité », notamment vis-à-vis du secteur privé : Laville et Sainsaulieu (2013, p. 9) observent que, dans un contexte de crise économique particulièrement rude pour les pays européens, le nombre de création de postes dans le secteur associatif « reste positif […] alors que le secteur concurrentiel, de son côté, perd des postes ». Cela témoignerait, d'après les auteurs cités, d'un engouement qui s'affirme depuis la fin des années 1980[289] vis-à-vis de formes alternatives de travail : « entre 1995 et 2008 [, le] dynamisme associatif [est] supérieur à celui du reste de l'économie » (ibid.). D'autres chiffres impressionnent :

> […] entre 1993 et 2002, l'emploi associatif en France a progressé de 38 % quand l'emploi salarié dans les entreprises à but lucratif et la fonction publique ne progressaient que de 16 % et 17 % (Tchernonog, 2007). Une évolution comparable mais moins spectaculaire est observée aux Etats-Unis. Il en résulte que la part du SSBL

289. Une étude considérant 37 pays a montré qu'à la fin des années 1990, les activités associatives atteignaient en moyenne 4,5 % de la population active et 7,7 % de l'emploi non agricole (Laville & Sainsaulieu, 2013, p. 7).

> [ndr. Secteurs Sans But Lucratif] dans l'emploi total passe de 6,3 % en 1997 à 8,1 % en 2007 aux Etats- Unis et de 3,7 % à 7,4 % en France. (Archambault, 2010, p. 7)

Mais de quels emplois parle-t-on ? Si l'associatif peut séduire, il conviendrait d'analyser plus en détail ces données et l'hypothèse d'un secteur concurrent de celui privé. L'ampleur du phénomène souligne toutefois la transformation des œuvres associatives en activités *économiques* au sens plein.

La loi de 1901 a en effet permis (ou n'a pas interdit) la création d'emploi au sein des associations : partant de ses largesses, le « démembrement » de services publics s'est développé dès la fin de la seconde guerre mondiale ; quant à la multiplication des « associations privées subventionnées », s'octroyant sans justification (suffisante) des parts non négligeables de subsides publiques, elle intervient particulièrement dans les années 1980 et s'est vue dénoncée à partir des années 1990 (Kaltenbach, 1995, p. 22). La souplesse des statuts de l'organisation associative et la facilité, au plan administratif, pour la création d'une association ont manifestement été sur-utilisées, transformant les libertés déterminées en 1901 en « serpillère publique » (ibid., p. 8).

Chessel e t Nicourd (2010) montrent comment les organisations associatives se sont progressivement rapprochées du fonctionnement des entreprises, du fait de la reconnaissance (partielle) de leurs activités par les institutions et de la professionnalisation (également partielle) de leurs agents :

> À partir des années 1960, les associations connaissent une nouvelle phase de leur développement s'appuyant alors sur les courants culturels et politiques en essor. […] Les années 1980 sont marquées par les lois de décentralisation. Ce développement territorial favorise la croissance des petites associations et la progressive professionnalisation de celles-ci par l'augmentation de l'emploi salarié. […] Enfin, dans les années 1990, les budgets de certaines associations poursuivent leur croissance exponentielle et le nombre des emplois, pérennes ou non, augmente. De nouveaux modes de contrôle administratif se mettent en place, avec la tendance à passer du subventionnement au conventionnement […]. C'est dans ce cadre que des associations continuent à s'approprier des méthodes de gestion issues du monde des entreprises, en particulier dans le domaine de la gestion des ressources humaines (GRH). Cela dit, des spécificités associatives demeurent, par exemple la forte présence de bénévoles qui a un impact évident sur les niveaux de salaires dans le secteur.

Ils invitent alors à s'intéresser, non pas à « des idéaux-types[,] mais [aux] formes de circulation » entre les mondes entrepreneuriaux, publics et associatifs. On approfondit, dans la suite, l'analyse de ces circulations avec celle des polarisations qui peuvent caractériser les activités associatives de nos jours.

7.1.2.2. Polarisations de l'associatif

Plusieurs typologies des activités associatives ont été produites : Hély (2004) distingue, par exemple, quatre types d'entreprises-associatives à savoir, celles *gestionnaires*, celles *marchandes*, celles *militantes*, et celles *unipersonnelles*. Laville et Sainsaulieu (2013, pp. 112–116) distinguent, quant à

eux, quatre configurations structurelles pour les associations : la *structure simple*, la *bureaucratie professionnelle*, la *structure divisionnalisée* et *l'adhocratie*. La variété des associations et celle des descriptions possibles pour ces activités constituent une véritable force centrifuge. On a fait le choix de retenir le travail de Fustier (2002) pour les raisons suivantes :

- son analyse rend compte des écarts entre les représentations traditionnelles de l'associatif (celles liées à ses origines artisanales) et les mutations que ce type d'activités a connues au cours des trois dernières décennies ;
- elle identifie, avec une certaine économie de moyens, deux polarités principales en fonction desquelles peuvent être situées les différentes structures associatives existantes (les « mammouths » sont, en ce sens, à l'opposé des « assoces ») ;
- elle vient compléter, par son ancrage en psychologie, celle menée précédemment en termes économiques[290] ;
- elle s'accorde assez facilement aux pôles de l'activité humaine décrits par Engeström (1987).

Le pôle de « l'assoce » renvoie, par exemple, au prototype précédemment décrit de l'organisation associative, mais Fustier ajoute d'autres caractéristiques : dynamique d'improvisation, importance de la socialité primaire qui défait la dimension « travail » de l'engagement associatif, forte identification à l'objet des activités qui « soude [les membres autour d'une] part partagée d'identité », « les affects [gouvernant] le lien[,] réduisent au maximum la distance psychique entre protagonistes[:] "l'assoce" tend à être lieu de vie plutôt que lieu de travail ».

En contraste, le « mammouth » correspond à une « grande association fortement organisée », dont les établissements, les services et les tâches afférentes se sont à la fois multipliées et spécialisées. Au plan de la division du travail, Fustier relève des caractéristiques qui ressemblent fortement à celles des entreprises privées lucratives :

> […] un « mammouth » a tendance à mettre en place un système de démultiplication important, qui trie et traite les informations de façon spécialisée à diverses places de l'organisation, ce qui entraîne l'apparition, au niveau hiérarchique, de catégories professionnelles intermédiaires faisant « interface » ou étant spécialisées dans la gestion des différents types de problèmes susceptibles de se poser. Une division du travail accrue, une démultiplication importante, donc une gestion indirecte […] ont tendance à valoriser les fonctions, les compétences techniques et non les liens spontanés ou les résolutions impromptues de problèmes dans les couloirs.

L'objet des activités des associations de type « mammouth » est profondément différent de celui des « assoces » dans le sens où il ne s'agit plus de défendre collectivement une cause déterminée par les participants, mais bien de « posséder un poids social et politique important par le nombre

290. En un sens, on peut rapprocher les polarités identifiées par Fustier du contraste présenté par Kaltenbach (1995) entre les « gros employeurs » et les associations qui n'ont pas multiplié les postes salariés.

de "cas" [pris] en charge » : une forme de croissance en soi renvoie donc à l'objet réel des associations « mammouths ».

Le salariat y excède le bénévolat, au point également de dépasser « fréquemment et de beaucoup la stature habituelle d'une moyenne entreprise[, ce qui] leur permet d'exercer des pressions sur le modèle du lobby ». Fustier montre que, de ce fait, les associations proches du pôle « mammouth » peuvent avoir des activités qui relèvent de la concurrence déloyale. Le rapport entre les bénéficiaires des activités de l'association « mammouth » et ses agents est également déterminé par les conditions de travail : le salarié aura tendance à ne pas déborder de la relation de service déterminée par son statut, son temps de travail ou les tâches qui lui ont été assignées. L'appui sur « les référentiels professionnels[, soit sur] un corpus de savoirs constitués » distingue aussi les rapports entretenus avec les bénéficiaires : ils s'opposent en effet à la « spontanéité, [l']intuition [et le] charisme [qui] fondent le lien [entre les usagers et les responsables] dans les "assoces" ».

Alors que les mutations du secteur associatif tendent à confondre ce qui le distinguait initialement de ceux privé et public, on a noté que ces activités (dont celles de formation des migrants) y sont toujours rapportées négativement : « l'association serait une entreprise en manque d'efficacité marquée par l'amateurisme ou un service public "au rabais", destiné à cacher le retrait de l'État » (Laville & Sainsaulieu, 2013, p. 10). Ces mêmes auteurs pointent la faible considération de ces activités dans les recherches et le fait qu'elles ont été « envisagées seulement à travers les catégories forgées pour d'autres réalités » (ibid., p. 21). Déterminer les spécificités ou l'essence de l'associatif correspond donc à l'enjeu de la section suivante.

7.2. Spécificités des associations

7.2.1. *À la recherche d'une rationalité associative*

7.2.1.1. Une position d'intermédiaire pour révéler des besoins sociaux émergents

On retiendra, pour commencer, une définition de l'association[291] qui insiste sur sa position d'intermédiaire, entre l'État et les individus :

> Impliquant lors de sa création un engagement entre personnes volontaires, l'association est liée à la raison, […] elle témoigne d'un souci initial de relations entre personnes régies par les principes de liberté et d'égalité, conciliant l'appartenance à la communauté politique et l'affirmation de l'individu. Il n'y a dans cette approche aucune idéalisation. […] La forme associative est donc malléable, pour le pire et pour le meilleur. Par contre le fait associatif est indissociable de la démocratie. (Laville & Sainsaulieu, 2013, pp. 22–23)

291. Il paraît important de conserver l'épaisseur historique du terme plutôt que d'utiliser de nouveaux termes, quand bien même certains ont déjà marqué une préférence pour celui « plus neutre, moins juridique et donc moins institutionnellement connoté que celui d'associations, celui d'institutions sans but lucratif (ISBL) » (Archambault, 2010, p. 1). Un des problèmes que pose cette désignation est qu'elle peut avoir pour effet de « vider » l'objet des activités en question (« sans but ») ; un autre problème serait qu'elle le vide de sémantique directe du fait de la siglaison.

Pour dégager les spécificités des activités associatives, Laville et Sainsaulieu démontrent qu'elles peuvent se concrétiser seulement « quand ses membres sont en mesure de s'accorder sur une ou plusieurs logiques qui fournissent une base commune à leur action » (ibid., p. 40) : cette importance de la négociation à plusieurs voix n'est pas sans évoquer les sessions des « laboratoires du changement » visant à redéfinir l'objet des activités et, partant, le quatrième type historique d'activité dite « maîtrisée collectivement dans une perspective expansive » (cf. section 5.2.3.1.).

Confrontant les caractéristiques du secteur associatif à celles des entreprises, Laville et Sainsaulieu (2013, pp. 74-75) mettent en avant le fait que l'entreprise fonctionne *toujours* par réciprocité, principe qui n'est pas nécessairement valable pour les associations : elles peuvent mettre en œuvre des activités n'engageant pas (formellement) de contrepartie. Une spécificité importante des activités associatives réside ainsi dans une certaine *gratuité* des activités : on la reprécisera plus tard.

Laville et Sainsaulieu montrent, par la suite, que même si les associations et les entreprises partagent certaines caractéristiques, ces dernières ne se correspondent jamais exactement (p. 152). Ainsi, même si certaines PME fonctionnent sur des modèles dits « d'entreprises communauté », elles restent « dépendantes du chef d'entreprise comme médiateur entre engagements individuels au service de la production » (p. 160). L'associatif s'affirme alors, pour ces auteurs, comme une alternative « aux mondes sociaux cloisonnés et antagonistes des entreprises en perte de légitimité » (p. 161).

Pour distinguer les activités associatives des services publics, Laville et Sainsaulieu commencent par décrire leurs relations d'interdépendances (p. 63). Demoustier (2005) évoque, sur ce point, des phénomènes de mimétisme en termes organisationnels ou structurels :

> Les relations étroites avec l'appareil politico-administratif conduisent le mouvement associatif à calquer son organisation sur le modèle alors centralisateur de l'État : en 1947, l'UNIOPSS rassemble l'ensemble des œuvres privées charitables et va les conduire à participer aux politiques d'action sociale ; l'UNAF permet également d'intégrer dans les politiques familiales les différents intérêts parfois antagonistes. Les fédérations sportives copient leur organisation sur celle du ministère de la Jeunesse et des Sports.

Toutefois, à l'instar de la fonction de « laboratoire » des « assoces » identifiée par Fustier (2002), le fait associatif se distingue assez radicalement des activités du secteur public en ce qu'il renvoie à un foyer d'émergence de professions[292], en réponse à des besoins sociaux non pris en charge par les institutions. Dans un sens similaire, Noiriel (2005, p. 41) pointe le rôle des associations « dans le renouvellement des domaines de la recherche historique "académique" ». Plus encore, comme on l'a mentionné plus haut, les associations ont porté la revendication d'une co-

292. « Ainsi les associations d'éducation populaire, dès 1945, créent des formations diversifiées pour le personnel de maison d'enfants [etc.]. Dans les années 1960 et 1970, les diplômes d'état de moniteurs et de directeurs de colonies de vacances sont créés, les éducateurs spécialisés se voient régis par une convention collective [etc.] » (Laville & Sainsaulieu, 2013, p. 99).

détermination de l'intérêt général par les institutions *et* les populations, réclamant la réorganisation du pouvoir politique :

> [elles] revendiquent ainsi leur autonomie, c'est-à-dire d'être plus que des laboratoires ou des palliatifs. Elles veulent donc être associées en amont aux décisions qui concernent leur champ d'intervention et en aval aux modes d'évaluation de leurs actions. (Demoustier, 2005)

Demoustier relève aussi que « le rôle social et politique des associations ne pose plus question »[293] : la position d'intermédiaire des associations pour la régulation des rapports sociaux est donc clairement identifiée comme une spécificité majeure de leurs activités.

Il apparaît cependant que les méthodes ou les règles, les instruments et l'objet des activités des associations semblent toujours « mal interprétés » par les institutions, celles-ci ayant des difficultés à : « […] considérer leur activité économique autrement que comme une prestation de service aux membres ou à la collectivité, ce qui, de fait, en encourageant l'assistanat ou la commercialisation, contredit les prétentions des associations à activer la démocratie et la citoyenneté » (Demoustier, 2005). Comment les associations peuvent-elles se dégager de ces « méprises » ?

Mettant en avant le fait que les associations ne standardisent pas la demande et singularisent les réponses, Laville et Sainsaulieu (2013, pp. 99-100) proposent une piste de réflexion originale en affirmant que « [la] rationalisation [de l'association] n'est pas industrielle ou taylorienne : elle est **professionnelle [je souligne]** ». Si Chessel et Nicourd (2010) sont plus nuancés dans leur description des rationalités possibles pour les organisations associatives[294], on revient néanmoins sur cette affirmation dans la suite, ainsi que sur ce qu'elle engage comme re-conceptualisation de leurs spécificités.

7.2.1.2. Une rationalité professionnelle ?

Créatrices de professions, employeurs dynamiques, attachées à singulariser les réponses aux besoins des bénéficiaires plutôt qu'au profit (ce qui revient à la *gratuité* de ces activités, qu'on présentait plus haut comme une spécificité importante des associations) : l'idée d'une rationalité *professionnelle* paraît caractériser les activités associatives d'une manière assez juste et plutôt originale. Si elle valorise l'ensemble de ces activités, il convient de ne pas sous-estimer les tensions qui caractérisent historiquement les rapports entre les institutions et les associations.

On peut, de fait, rester sceptique quant aux « difficultés » des institutions pour comprendre la spécificité des associations. Laville et Sainsaulieu (2013, pp. 162–181) montrent d'ailleurs

293. « […] elles sont fortement sollicitées pour alimenter le lien social, le civisme, et répondre aux nouveaux besoins sociaux de plus en plus différenciés. L'opinion publique les plébiscite pour leur participation à la lutte contre l'exclusion et pour la reconnaissance de droits. Les pouvoirs publics reconnaissent aisément le rôle du bénévolat associatif, la responsabilité des dirigeants, et l'apport des associations à l'innovation et à la cohésion sociale » (Demoustier, 2005).

294. « Au carrefour de multiples emprunts, les associations composent aujourd'hui entre plusieurs répertoires d'action, sans que l'on sache si une rationalité finira par s'imposer comme forme dominante ».

clairement que les relations entre les associations et les pouvoirs publics sont, actuellement et pour le cas de la France, marquées par une perspective néolibérale (p. 203) ou par une orientation « sociale-étatiste » qui dissimule à peine l'instrumentalisation des activités associatives :

> Avec la tertiarisation de l'économie, créer des emplois n'équivaut plus à générer de la dignité sociale, les « petits boulots » peuvent contribuer à augmenter les inégalités sociales et à entériner la régression sociale par le retour à la domesticité. Dans ce contexte, la construction institutionnelle des emplois importe tout autant que leur nombre. De ce point de vue, les formes de l'emploi associatif peuvent être très différentes et ce dernier peut devenir un sous-emploi public. (ibid., p. 233)

L'hypothèse d'une relation de solidarité entre l'État et les associations n'est pas écartée (pp. 174–181), notamment parce qu'elle s'est déjà produite au cours de l'histoire (p. 207). Mais les questions de coordination sont vives pour les associations : singularité des luttes et unité dans la revendication paraissent s'exclure, tout en étant interdépendantes. On identifie là une situation proche de la double contrainte :

> Les associations semblent prises dans une spirale qui les dépasse mais à laquelle elles participent : cherchant à rapprocher les actions des citoyens pour les sortir de l'isolement, elles risquent de s'isoler elles-mêmes si elles n'inventent pas d'autres moyens de capitaliser toutes ces initiatives locales ; cherchant à lutter contre la segmentation sociale, elles risquent de s'enfermer dans le palliatif qu'elles dénoncent si elles ne prennent pas collectivement une parole publique. (Demoustier, 2005)

L'enjeu qui demeure entier dans l'articulation des activités institutionnelles à celles associatives est bien celui d'un puissant régulateur pour la société (française) :

> […] depuis un siècle, associations et pouvoirs publics sont appelés à intervenir conjointement pour répondre à la fois aux besoins sociaux qui se sont multipliés et pour tenter de conjuguer droit commun et droits spécifiques, égalité et différenciation, obligation et participation. (Demoustier, 2005).

Si la rationalité professionnelle peut caractériser les « mammouths » tout autant que les « assoces » (et l'ensemble des déclinaisons entre ces deux pôles), d'autres particularités relèvent davantage du second pôle : entre autres, le caractère *émergent* de cette rationalité et la place d'*intermédiaire* des « assoces » dans la division des tâches ayant pour objet la réorganisation des activités sociales sur un plan général.

Considérant cela, les activités des associations qui se rapprochent des « assoces » relèveraient du *signalement* d'un besoin et de *propositions* de réponses. Elles se caractériseraient, peut-être davantage que d'autres types d'activités, par la re-formation constante de leur objet, renvoyant de ce fait au quatrième type historique d'activité (l'activité collective maîtrisée dans une perspective expansive), bien plus qu'au premier (l'activité artisanale). Au sujet d'une évolution de la prise en compte des associations, Laville et Sainsaulieu évoquent l'idée d'un « secteur quaternaire

producteur de biens collectifs d'utilité sociale » (2013, pp. 228–229) ou celle d'une « socio-économie plurielle »[295] où :

> […] les associations ne pallient pas le désengagement de l'État, au contraire elles questionnent le service public dans le sens d'un renouvellement de ses modalités d'intervention, garantissant la professionnalisation des emplois mais faisant plus de place à l'expression des usagers et à l'engagement des bénévoles. (ibid., pp. 419-420).

Par cette dernière remarque, on constate que la description des spécificités des activités associatives demande encore à être précisée : on s'appuiera pour cela sur l'étude du *bénévolat*.

7.2.2. *À propos du bénévolat*

Le fait associatif et celui bénévole sont très proches mais ils ne se recouvrent que partiellement : comme on l'a vu plus haut, les associations créent différents types d'emplois ; par ailleurs, certains emplois du secteur privé et de celui public peuvent engager une part de bénévolat.

On en retiendra, pour commencer, la définition suivante : « action libre, sans rémunération et en direction de la communauté[, ou en d'autres termes, un] travail pour "l'honneur" » (Ferrand-Bechmann, 2004, p. 15). La dimension *honorifique* des actions bénévoles rejoint la gratuité des engagements associatifs identifiée plus haut et, partant, leurs fonctions civico-politiques. Elle a aussi probablement à voir avec la dimension *constructive* de toutes les activités (voir section 4.7.2.) et les bénéfices que perçoit l'individu à propos d'un engagement volontaire, même s'il n'est pas rémunéré (voir section 4.2.1.).

Dépassant cette première définition, Simonet-Cusset (2004, pp. 251–252) interroge l'opposition entre les notions de « bénévole » et de « travail ». À partir de l'analyse des discours de bénévoles français et américains, elle met en évidence la position singulière du bénévolat dans la sphère du travail :

> Le bénévole apparaît à ce titre comme un *outsider* au monde du travail … un *outsider* qui participe pourtant à des situations de travail. Plus l'activité du bénévole l'inscrit à l'intérieur du monde du travail, plus l'étrangeté du bénévole à ce monde apparaît comme un facteur de désordre. Plus le cadrage de la pratique bénévole par des procédures inspirées du monde du travail […] apparaît alors comme une réponse produite par les organisations dans (ou par) lesquelles les bénévoles interviennent, comme un principe d'organisation de la pratique et donc, au moins en partie de l'expérience bénévole. Ces procédures que l'on désigne parfois à tort de « professionnalisation du bénévolat » relèvent bien plutôt d'un processus d'institutionnalisation de cette pratique : elles visent à institutionnaliser la présence de ce travailleur non institutionnel dans une situation de travail institutionnalisée.

Les bénévoles participant à sa recherche décrivaient tous de multiples interactions entre leurs « carrières bénévoles » et celles professionnelles. Ces considérations éloignent le bénévolat de l'amateurisme ; elles rapprochent aussi les activités associatives de la rationalité professionnelle déterminée dans la section précédente pour caractériser leurs spécificités. On peut penser que

295. Ces remarques évoquent également les débats relatifs à la détermination des « communs » (Coriat, 2013).

l'expérience du bénévolat s'articulera d'autant plus aux pratiques professionnelles si l'engagement est régulé par l'organisation dans laquelle le bénévole inscrit ses actions, mais les pratiques de régulation de l'expérience bénévole ne sont pas systématiques : pour la situation française, Murat (2005) identifie plutôt des faiblesses aux dispositifs d'intermédiation et de formation.

Malgré ces insuffisances, le nombre de bénévoles connaît une forte croissance depuis les années 1980 (Archambault, 2005 ; Brodiez, 2004, p. 281) : à la fin des années 1990, un Français sur quatre déclarait un engagement bénévole. La tendance à l'augmentation du bénévolat se marque toujours dans des textes encore plus récents : « les Français sont de plus en plus nombreux à souhaiter s'engager : sa croissance en volume est de l'ordre de 4 % par an, ce qui est considérable » (Archambault & Tchernonog, 2012, p. 4). Murat (2005) identifiait aussi un contingent de bénévole en augmentation mais il pointait une diminution du temps consacré à ces activités en 1996 et 1999 :

> Les bénévoles sont aujourd'hui plus nombreux. Certaines associations, les plus grosses, reçoivent, de l'aveu même de leurs responsables, trop de demandes […]. Plus nombreux, ils consacrent néanmoins moins de temps à leur engagement qu'avant. L'estimation du volume horaire réel du travail bénévole en 1999 […] était de l'ordre de 716 000 emplois en équivalent temps plein (ETP). En 1996, l'étude LES-ISL-Fondation de France l'estimait à 1 116 000 emplois en ETP. Il semble donc qu'entre 1996 et 1999, le volume de travail bénévole ait baissé.

On peut associer cette diminution du temps de l'engagement bénévole aux constats de la recherche menée par Archambault et Tchernonog (2012, p. 4) :

> Le développement des associations s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation qui conduit les associations à rechercher des bénévoles ayant la formation ou les compétences spécifiques nécessaires à la mise en place de leur projet : la volonté élevée et croissante d'engagement bénévole de nos concitoyens va de pair avec des difficultés signalées de façon récurrente par les associations pour trouver et conserver les bénévoles ayant les qualifications nécessaires pour répondre à leur professionnalisation croissante.

Si « l'intensité de la participation des bénévoles » détermine le potentiel d'action d'une association ou son poids par rapport aux institutions (Laville & Sainsaulieu, 2013, p. 88), les difficultés de stabilisation des engagements bénévoles relevées par Archambault et Tchernonog (2012) évoquent à nouveau l'instrumentalisation des associations par les institutions. En effet, la hausse des exigences relatives à la professionnalisation des associations renvoie aux malentendus concernant leurs spécificités ainsi qu'aux faiblesses du soutien et de la reconnaissance attribuées par les institutions aux associations. La volonté de s'engager des civils, si elle est soulignée par les recherches, ne peut concrètement contribuer à l'unification des revendications associatives si elle est déterminée par une fragmentation importante des engagements ou une diminution du temps qui leur est consacré.

Au plan de la diversité des engagements contractés, Brodiez (2004) situe les « bénévoles » d'aujourd'hui dans la filiation des « militants » des années 1970. Il montre que les différences

entre le « militant bénévole » et le « bénévole militant »[296] ont toujours existé dans l'histoire des engagements[297]. L'auteur plaide de ce fait, pour la (re)connaissance des cycles du militantisme. Dépassant l'idée de boucles répétitives d'un même schéma d(e) (dés)engagements, Lochard (2004) met en évidence un renouvellement de l'intervention sociale qui tend à se dégager des différentes formes du paternalisme à travers l'expansion, si ce n'est la généralisation, de la notion d'*accompagnement* (ibid., p. 128). La place accordée à l'accompagné par l'accompagnant lui reconnaît des compétences, une lecture historique peut donc être faite du succès de la notion d'accompagnement : il signalerait une nouvelle époque de l'engagement social, marquée par la notion d'*alliance*, par opposition à celle de *lutte* (ibid., p. 134).

Si les associations étaient valorisées en tant que productrices *professionnelles* d'engagements civiques et de solidarité sociale (et non pas de « sous-emploi public » ou d'alternatives aux mondes cloisonnés des entreprises), elles pourraient peut-être remplir leur fonction civico-politiques et révéler plus clairement les besoins sociaux émergents ? Cette vision peut sembler naïve : l'analyse des activités associatives pour la formation des migrants la déformera-t-elle ?

Dans la partie suivante, on s'est interrogé à propos de l'histoire comme de l'état de ces activités aujourd'hui : les associations prenant en charge la formation des migrants sont-elles aussi dynamiques que l'ensemble des associations, notamment en termes de création d'emploi ? « Recrutent »-elles beaucoup de bénévoles ? Ont-elles toujours un rôle à jouer dans ce champ ?

7.3. Activités associatives pour la formation des migrants

Des tensions entre les associations qui ont oeuvré pour la formation des migrants en France s'identifient rapidement. Au plan historique, Leclercq (2007, p. 14) montre que des divergences de conception de l'intervention éducative s'identifient dès les années 1960 :

> Considérée comme action caritative et généreuse par les uns, comme accès à des savoirs permettant de mieux lutter contre l'exploitation et l'oppression par les autres (Collectif d'alphabétisation, 1973 et 1979), l'alphabétisation a donné lieu à des modèles éducatifs et des approches pédagogiques faisant l'objet de polémiques et de critiques mutuelles.

Cette citation n'est pas sans évoquer les polyphonies nécessaires à l'existence d'un projet associatif et la nécessité d'élaborer des voies d'unification des revendications. La singularité des activités mises en œuvre par chaque association peut aussi constituer une explication aux difficultés pour les circonscrire : l'évaluation des activités menées par des associations subventionnées par la ville Paris a notamment montré qu'elles « organisent le plus souvent […] des opérations plus larges d'insertion [que celles strictement orientées par la formation linguistique] » (IGVP, 2007, p. 54).

296. Pour le premier, l'accent est placé sur la propension au sacrifice de soi alors que, pour le second, il est placé sur une gratuité qui a pour corollaire, l'absence d'obligation.

297. Les organisations de bénévoles/ militantes partagent en général une même structuration, avec un « sommet plutôt affilié » et une « base plutôt affranchie » (ibid., p. 288).

Mais, plus encore que les approches pédagogiques, ce qui relève des financements a fréquemment atteint des situations de « guerre économique » (Leclercq, 2012, p. 188), d'autant plus ces dernières années, du fait de la montée en puissance du financement par appel d'offres. On remarquera que ces tensions étaient déjà importantes lorsque les subventions dominaient[298] :

> Certes, l'ancien système permettait d'orienter l'offre vers les demandes du financeur, puisque celui-ci restait en principe maître de sa décision de retenir ou non les offres des associations. Mais les décisions étaient prises en respectant un consensus par répartition basé sur l'implantation des organismes et veillant à un équilibre souvent plus « politique » que réellement déterminé par les contenus des offres de formation, souvent très proches les uns des autres. (Leclercq, 2012, p. 186)

Au plan des financements par subvention, Kaltenbach, directeur du FAS de 1986 à 1990, dénonçait vivement la « dérive associative » et les mésusages du statut : « surtout rejetons l'idée à la mode d'inventer de nouveaux statuts porteurs de nouveaux privilèges budgétaires ou fiscaux. Il s'agit seulement de mettre de la transparence et de la morale dans un système opaque de subventions » (1995, p. 106). Plusieurs rapports de la Cour des Comptes ont signalé les faiblesses manifestes dans la gestion des budgets alloués aux politiques d'immigration (allant du logement à la formation).

Certains identifient des abus dans la gestion des budgets (Cour Des Comptes, 1994, pp. 58–59, 1999a, p. 390) ou des attributions « spectaculaires » d'aides au fonctionnement allant jusqu'à plus de 30 millions de francs dans les années 1990 (ibid., p. 113) quand d'autres signalent que les associations avancent parfois les fonds pour des actions sans être assurées du remboursement par les institutions (ibid., 1999b, p. 213). Quelques années plus tard encore, la Cour Des Comptes relève « l'absence surprenante de production des comptes d'emploi de quelques organismes très connus » (ibid., 2002, pp. 8–9) ou des utilisations détournées des fonds publics pour « pérenniser [les associations] au lieu de chercher, avec l'Etat, à adapter la répartition de leurs tâches à l'évolution des réalités de l'immigration » (ibid., 2004, p. 91). La gestion même par le FAS est notamment critiquée pour :

> […] l'insuffisante sélection des actions subventionnées, la pratique de contournement des règles de compétence pour l'octroi des subventions, le manque de rigueur dans la gestion des dossiers, de graves carences dans la vérification de l'emploi des fonds et la faiblesse des suites données aux contrôles intervenus. (ibid., p. 122-123)

Ces observations expliquent en partie le mouvement en faveur des appels d'offres[299] : on comprend qu'il a pu viser à mettre un terme aux problématiques du financement par subvention.

---

298. On a pu dire que les subventions *soutiennent* des projets portés par des associations alors que les marchés publics *achètent* un résultat (Beauné & Baron, 2014). Mais les subventions s'obtiennent également après soumission d'un dossier de candidature dans le cadre de projets proposés par les municipalités ou d'autres échelons territoriaux : en ce sens, elles *orientent* plus qu'elles ne soutiennent des projets associatifs.

299. Il peut subsister une différence au plan du contrôle des résultats, mais cela n'est pas certain : les associations doivent aussi rendre compte de leurs activités à leurs financeurs.

Cela dit, on comprend aussi et assez rapidement que ce ne sont pas les organismes les plus puissants qui se sont vus affaiblis par ce changement.

En ce qui concerne la disparition de près de la totalité des associations œuvrant pour la formation des migrants (HCI, 2012, p. 6), ce sont les petites structures qui n'ont particulièrement pas pu résister à la pression administrative (Étienne, 2004 ; Lebreton, 2014 ; Murat, 2005 ; Vadot, 2014). Il se peut aussi que des associations aient fermé parce qu'elles n'ont pas voulu céder aux injonctions au regroupement dans le cadre de réponses aux appels d'offres : l'augmentation des rapports de concurrence a logiquement dégradé les possibilités de mise en réseau des associations (Beauné & Baron, 2014 ; Leclercq, 2012), déjà peu importantes au regard des antagonismes relevés au sujet des conceptions des visées de la formation des migrants.

En plus de ces antagonismes, de la difficile appréhension des résultats des activités de formation, des tensions au plan des financements, on rencontre des difficultés à estimer l'ampleur de la mobilisation civile, ou le nombre de bénévoles impliqués dans ces activités. Étudiant le travail bénévole en France et en Europe, Archambault (2005) y détermine différentes catégories mais les activités de formation des migrants peuvent relever de plusieurs d'entre elles : de celles de l'action sociale (14 % du temps de travail bénévole)[300], de celles culturelles (10 %), de celles de l'éducation et de la recherche (8 %, comprenant également des activités confessionnelles)[301].

En ce qui concerne le bénévolat dans les associations ayant pu résister à la logique de marché, Leclercq (2007, p. 42) relève, sans grande précision, que « le secteur associatif fait appel à de nombreux bénévoles, alors qu'ils sont quasi inexistants dans d'autres dispositifs de formation continue ». Un an après, Bruley-Meszaros (2008) décrivait l'organisation d'une association qui n'employait que des bénévoles : ils étaient une quarantaine à n'avoir reçu aucune formation en FLE. Mais, en 2012, Leclercq estime que le recours au bénévolat diminue (2012, p. 187).

On peut penser qu'il diminue au rythme des fermetures de petites structures. Néanmoins, j'ai moi-même été bénévole entre 2008 et 2010 et je sais que les petites structures peuvent être créées très rapidement, si le besoin s'en fait sentir. Des centres sociaux et des associations « mammouths » peuvent avoir recours à des bénévoles. Seuls les organismes de formation privés et publics n'ont pas la « culture » du bénévolat : ce serait alors dans la mesure où ces deux autres types d'organismes prennent les parts de ceux associatifs dans ce secteur d'activités que le recours au bénévolat tendrait à être supprimé.

On constate, avec tout ce qui précède, que l'offre associative telle qu'elle s'est développée pour la formation des migrants renvoie à des communautés éparses, constamment agitées par des conflits, des antagonismes, des concurrences. Cette offre s'affaiblit au rythme de la réduction de

300. « C'est là que le temps passé par chaque bénévole est le plus long. On y rencontre les bénévoles des associations caritatives, les animateurs de centres sociaux ou de foyers ruraux, les conseillers familiaux ou les permanents des écoutes téléphoniques, les visiteurs de personnes isolées ou en établissement, les tuteurs bénévoles… Une partie de ces tâches de médiation sociale s'est récemment professionnalisée, mais le travail bénévole les a toutes expérimentées préalablement ».

301. L'auteure y relève « la montée récente du soutien scolaire, chez les jeunes issus de l'immigration en particulier ».

la « peau de chagrin » des subventions accordées à leurs activités depuis le début des années 2000[302]. L'extinction associative serait-elle le signe paradoxal du succès de leurs revendications puisqu'elle voit l'émergence d'un secteur institutionnalisé pour la formation linguistique des migrants ?

Comme on l'a vu précédemment, l'appel à des professionnels du FLE ne peut résoudre les tensions relatives au manque de lisibilité de l'offre de formation ; il dissimule aussi la pertinence d'une formation interdisciplinaire des formateurs. Ici, on prend également la mesure de ce que la réduction drastique des activités associatives peut engendrer comme *standardisation* des pratiques. Un autre point problématique concernant l'extinction des activités associatives se rapporte à l'orientation des apprenants : les migrants, notamment ceux peu lettrés, ont besoin de structures de proximité, implantées dans leur environnement quotidien, pour pouvoir débuter un parcours de formation.

Deux rapports assez récents (HCI, 2012 ; Tuot, 2013) ont toutefois plaidé pour un réinvestissement de l'État dans le soutien aux associations, mais dans quelle mesure un renouvellement de ce soutien pourrait-il appuyer une meilleure articulation de leur offre à celles des autres organismes et institutions concernés par la formation des migrants ?

L'offre associative, du fait de sa souplesse, de sa proximité, de l'importance qu'elle accorde au lien social (Laville & Sainsaulieu, 2013, pp. 214–222) semble toujours pertinente au regard des besoins et des possibilités (cognitives et financières) des migrants (peu lettrés). À la question de la part que les activités associatives pourraient, voire devraient prendre dans le cadre de la formation des migrants, on peut proposer les pistes suivantes : les « asssoces » pourraient être considérées comme les premiers interlocuteurs des migrants, dans les quartiers[303], ceux qui orientent les personnes vers des organismes en fonction de leurs projets. Elles pourraient également conserver la responsabilité d'objets de formation qui ne relèvent pas de la responsabilité de l'Etat ou des entreprises, notamment ceux qui relèvent de la vie quotidienne : par exemple, ce qui concerne la parentalité et le suivi de la scolarité des enfants[304]. Des pratiques sportives, artistiques et interculturelles, susceptibles d'ouvrir vers des questionnements citoyens pourraient également être prises en charge par des structures associatives de petites tailles.

Ces objets de formation nécessitent cependant la formalisation et la mise à disposition de ressources éducatives adaptées à l'hétérogénéité des publics migrants ainsi que la mise en réseau des intervenants. Une formation interdisciplinaire et spécialisée de formateurs salariés (disposant

302. On peut aussi penser qu'elle se renouvelle puisque le décompte des associations est assez mouvant et que certaines peuvent exister sans avoir été déclarées.

303. On verra, sur ce point, que l'instauration du CAI qui prévoit un centre de positionnement et d'orientation par *département*, n'a pas réussi à ôter ce rôle aux associations. Le problème que soulève la volonté des institutions à substituer à l'organisation spontanée une structuration rigide, rationalisée qui nécessite que les personnes se rendent loin de chez elles, c'est notamment d'engendrer l'augmentation du taux d'abandon, quand il ne s'agit pas de la réduction de celui d'entrée en formation !

304. L'État devrait organiser par ailleurs des formations garantissant aux migrants l'accès aux soins, la compréhension et la connaissance de leurs droits et des rapports aux administrations ainsi qu'une formation linguistique adaptée aux niveaux de chacun. Reste aux entreprises la responsabilité de la formation professionnelle continue.

de contrats pérennes notamment pour assurer l'accompagnement de bénévoles qui interviendraient dans ces cadres) paraît également indispensable[305]. Face aux différents constats accumulés jusqu'ici et pour conclure cette première partie, je propose une analyse générale des contradictions (Engeström, 1987) pour les activités de formation des migrants.

8. Analyse théorique des contradictions

L'analyse des contradictions produite ici est dite *théorique* parce qu'elle se base sur les études documentaires et historiques réalisées supra. On précisera qu'elle ne vise pas l'exhaustivité mais plutôt à souligner les contradictions les plus saillantes : elle est menée dans l'idée d'aménager une vision du potentiel processus d'expansion que pourraient connaître les activités de formation des migrants.

Cette analyse est incomplète au regard des exigences de la méthodologie interventionniste déterminée par Engeström (cf. section 5.2.4.) mais la deuxième partie de la thèse permettra de combler certaines exigences, notamment celles en termes d'analyses empiriques. Des considérations méthodologiques seront également avancées dès le chapitre IV, qui ouvre la seconde partie de la thèse, pour discuter l'utilisation qu'on en a faite.

8.1. Contradictions primaires : état de besoin

On traitera ici les pôles du modèle présenté en section 5.2.1. mais, comme annoncé précédemment, non pas les uns après les autres et de manière exhaustive : plutôt en fonction d'un ordre qui aide à aménager la représentation du processus d'expansion potentiel des activités de formation des migrants. Ce qui a primé tout d'abord, c'est la mise en évidence d'un *état de besoin* de transformation du système d'activité, de son objet.

8.1.1. *Sujet*

Plusieurs contradictions primaires (ou plusieurs formulations d'une contradiction primaire plurielle) ont été identifiées pour les sujets-formateurs de migrants avec, en premier lieu, les difficultés de désignation du métier. Ces difficultés renvoient au déséquilibre entre la reconnaissance institutionnelle d'un corps professionnel (déterminant la valeur d'échange associée à leur activité) et la professionnalisation de ce corps par la formalisation des compétences et des savoirs associés (valeur d'usage).

On peut penser que la constitution historique du champ de pratiques déjoue d'une certaine manière la reconnaissance institutionnelle des compétences de ces formateurs en ce qu'elle les associe au bénévolat et donc, assez rapidement, à des pratiques d'amateurs. Mais cette explication reste insuffisante au regard des autres tensions analysées : instrumentalisation de l'associatif par l'État, engagement irrégulier des didacticiens du FLE, faible syndicalisation des formateurs, etc.

305. La pérennisation des financements et la valorisation de ces activités sont également nécessaires pour que ces associations puissent remplir leurs missions.

Cette insuffisance apparaît de manière plus criante encore lorsque l'on constate que même les « formateurs bénévoles » sont sujets à des prescriptions lourdes relatives aux utilisations de TIC en formation (Adami, et al., 2011, p. 17) : il est en effet bien connu que les TIC complexifient la situation didactique.

La contradiction primaire pour le pôle du sujet-formateur relie finalement la faible valeur d'échange attribuée aux pratiques de ces formateurs à l'importance de leur valeur d'usage (intégration de la société française à elle-même). Ce déséquilibre n'est pas sans lien avec des contradictions secondaires qu'on détaillera par la suite.

8.1.2. Règles

Plusieurs contradictions primaires caractérisent le pôle des règles, dont une qui s'avère assez proche de celles analysées pour le pôle du sujet : le faible recours à la syndicalisation détermine l'insuffisance de la formalisation des règles encadrant la profession de formateurs d'adultes (migrants), ce qui impacte la valeur d'usage de ces règles. Or, comme les salariés eux-mêmes n'utilisent pas suffisamment leurs droits de syndicalisation, ils restent assez impuissants pour revaloriser la valeur d'échange de leurs activités.

Les règles de financement des activités de formation des migrants sont à l'origine d'une autre contradiction primaire : l'attribution des financements a trop souffert d'opacité avec la règle de la subvention, ce qui n'est pas sans lien avec l'instrumentalisation des associations par les institutions. En effet, qu'est-ce qui traduit autant la faiblesse de la valeur d'échange qu'un bien dont la valeur d'usage est associée à des subventions ? Leur pérennité est loin d'être valorisante. D'autres déséquilibres générés par ce mode de financement concernent particulièrement les TIC puisque, comme on l'a relevé précédemment, tous les établissements (privés, associatifs, publics) ne sont pas égaux en termes de facilité d'accès à l'équipement.

La règle de l'appel d'offres provoque, quant à elle, des changements complexes sur les terrains : on verra, au sujet des contradictions secondaires, qu'elle interroge l'objet même des activités. Mais par la sélection des organismes qu'elle organise (valeur d'échange), elle fait émerger une contradiction primaire en ce qu'elle favorise des contrôles normalement plus précis des activités (valeur d'usage)[306]. On perçoit là un processus de *rationalisation* des activités qui présente des liens avec le type historique d'activité du même nom décrit par Engeström (voir section 5.2.3.1.).

8.1.3. Communauté

Une contradiction primaire pour la communauté des formateurs de migrants relève de l'opposition entre le bénévolat et le « professionnalisme » : la valeur d'échange du bénévolat est nulle mais sa valeur d'usage est assez importante, notamment au plan civico-politique. Une certaine inversion des rapports entre valeur d'échange et valeur d'usage caractérisant le bénévolat

306. Il reste quand même à vérifier que la montée en puissance du modèle de l'appel d'offres traduit un renouvellement des choix politiques en termes de formation des migrants, notamment par une augmentation de la transparence ou de la cohérence en ce qui concerne l'attribution des marchés.

peut déterminer le professionnalisme, notamment si le salarié n'est pas impliqué dans la (re)détermination de l'objet des activités auxquelles il participe.

En ce qui concerne les activités de formation des migrants, cette contradiction primaire pourrait se voir modifiée par l'augmentation du nombre d'organismes de formation privés ou publics dans ce secteur, parce qu'ils n'ont pas la culture du bénévolat. Cela pourrait favoriser des évolutions de la valeur d'échange des activités des formateurs, mais ça n'est pas certain : ces évolutions ne peuvent finalement se marquer que si le corps professionnel responsabilisé est en mesure de défendre ses intérêts.

Le clivage entre les bénévoles et les professionnels ou les salariés n'est pas le seul à agiter la communauté des formateurs de migrants : entre les salariés eux-mêmes, on a vu qu'il y avait une forme de concurrence entre ceux dont le diplôme est actuellement valorisé au sein des cahiers des charges et ceux qui n'ont pas ce diplôme, alors même que ces derniers « tenaient la place » depuis les prémices des activités de formation des migrants. La concurrence entre salariés nuit à la revalorisation de la valeur d'échange de leurs activités en même temps qu'elle impacte les pratiques de mutualisation, nécessaires au plan de la valeur d'usage de ces activités.

Enfin, une tension non négligeable concerne les recrutés diplômés en FLE dont la formation oriente leurs pratiques (valeur d'échange), ce qui peut générer une forme de standardisation et d'appauvrissement de leur diversité, potentiellement inappropriée au vu de l'importante variété des besoins des apprenants (valeur d'usage).

8.1.4. Objet

Le recrutement de professionnels du FLE engendre une contradiction primaire pour l'objet des activités de formation des migrants : elle concerne la valeur d'usage générale de l'enseignement des langues (concernant aussi bien l'oral que l'écrit) et celle plus caractéristique de l'enseignement du FLE qui, lorsqu'il est enseigné à des apprenants déjà scolarisés régulièrement, ne tient pas nécessairement compte de l'entrée et du développement des compétences en littéracies.

On peut aussi identifier des tensions relatives au pôle de l'objet à partir de la considération des difficultés de désignation des formateurs de migrants, auxquelles font écho les divergences de conception de l'intervention éducative qui s'identifient dès les années 1960 pour les associations. L'objet des activités associatives est d'ailleurs également le lieu d'une contradiction reliant leur fonction civico-politiques (valeur d'usage) à leur instrumentalisation politique (valeur d'échange).

Le mode de financement par appel d'offres révèle plus particulièrement une des natures de la contradiction primaire pour le pôle de l'objet : s'agit-il, pour les organismes, de répondre à la commande (valeur d'échange) ou de remplir un objet plus ambitieux relatif à l'insertion sociale des apprenants (valeur d'usage) ?

8.1.5. Instruments

Les contradictions primaires qui caractérisent le pôle des instruments sont également nombreuses : qu'ils soient matériels ou symboliques[307], on a vu qu'il se manifeste différents manques ou limitations alors que, par ailleurs, les activités d'alphabétisation d'adultes migrants ont dépassé leur cinquantième anniversaire. L'utilisation préférentielle de logiciels fermés relevée par Dessis (2006), de même que la forte demande de « recettes pédagogiques » (inexistantes) identifiée par François (1976) ramènent d'une certaine manière à la contradiction primaire identifiée pour le pôle du sujet, au déséquilibre entre la valeur d'usage et la valeur d'échange attribuée à leurs activités.

On a donc pu affirmer que la valeur d'usage des instruments de la formation des migrants est très élevée (de l'ordre de la survie) alors que leur valeur d'échange est quasi-nulle, ne serait-ce que sur un plan éditorial. Le développement des ressources numériques libres, gratuites et ouvertes semble correspondre à une voie d'expansion de cette contradiction mais il s'avère encore assez peu promu en France.

Les limitations pour les instruments de la formation des migrants concernent à la fois la conception et la diffusion de ressources *matérielles* : en termes de conception de ressources éducatives, les aspects relatifs au domaine sémiographiques nécessiteraient une attention particulière dont on pense qu'elle ne serait pas sans intérêt pour d'autres publics d'apprenants que ceux des adultes migrants (peu lettrés). Pour ce qui concerne la diffusion des ressources matérielles, il importe que soient pensés et mis en œuvre l'organisation de ces ressources et leur accès pour les formateurs[308].

Au plan des limitations concernant les instruments *symboliques*, on peut rappeler la tension relevée plusieurs fois dans les recherches liées aux pratiques influencées par un « modèle déficitaire » de la formation des publics migrants ou en difficultés avec les savoirs de base. L'« atomisation méthodologique » pointée par Rivière (2012) paraît toutefois plus généralisable, tout en n'étant pas moins porteuse de contradictions pour l'activité des formateurs. Ici se trouvent associés les développements didactiques nécessaires pour la formation des migrants (valeur d'échange) à l'enjeu social de l'intégration de la société à elle-même (valeur d'usage).

On n'a pas traité ici les contradictions primaires qui peuvent concerner la division du travail[309] ou le résultat des activités de formation des migrants, mais ces pôles du modèle seront convoqués dans l'analyse des contradictions secondaires à venir. On soulignera simplement *l'état de besoin* de transformation, clairement perceptible après cette synthèse des contradictions primaires

307. Autant en termes didactiques qu'en termes de ressources tangibles ; par ailleurs cette contradiction concerne directement les sujets-formateurs puisqu'on sait que l'élaboration de méthodes ainsi que la disponibilité de ressources validées et de qualité déterminent fortement leurs activités.

308. Les Centres de Ressources pour la lutte contre l'Illettrisme (CRI) ont une action de ce type mais, encore une fois, les ressources> qu'ils répertorient ont tendance à exclure les migrants lettrés et à ne pas distinguer les francophones natifs des migrants peu lettrés.

309. On rappellera cependant, pour ce pôle, l'observation établie précédemment à propos des tensions dans le développement du FLP : « les articulations nécessaires ne s'effectuent pas encore pour les publics présentant des besoins linguistiques car les traitements actuels préconisent "le linguistique avant" et "le professionnel après ou ailleurs" » (Mourlhon-Dallies & de Ferrari, 2007, p. 114).

identifiées pour les activités de formation des migrants. L'enjeu de l'analyse des contradictions secondaires est de concevoir la modification de cet état de besoin en une « situation impossible » nécessitant une solution créative, qui engagerait la redéfinition de l'objet des activités de formation des migrants.

8.2. Contradiction secondaire : « remplis l'objectif de leur intégration, seul » ?

Une situation de double contrainte peut être identifiée à travers la série de contradictions secondaires qui caractérisent le système d'activité actuel de la formation des migrants. Elle produit différentes injonctions paradoxales parmi lesquelles, celle qu'on pourrait formuler de la manière suivante : il reviendrait au formateur de migrants de rendre possible l'intégration des migrants (objet pour le moins ambitieux) sans les instruments nécessaires.

Cette première injonction transparaît à travers la contradiction secondaire qui caractérise la relation entre le sujet-formateur et les instruments : la recherche de « recettes pédagogiques » ou l'utilisation de logiciels fermés semblent peu compatibles avec l'objectif visé. Elle transparaît aussi dans la contradiction secondaire qui réunit le pôle du sujet-formateur et celui de l'objet : comment les formateurs peuvent-ils faire face à la complexité de cet objet si les droits des apprenants ne sont ni reconnus ni valorisés et que, par conséquent, la formalisation des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour la formation des formateurs reste limitée ?

On trouve encore une expression de cette contradiction quand on analyse les relations entre les règles et le résultat : avec le passage aux appels d'offres, la règle est à la réduction du nombre d'heures de formation[310] (Étienne, 2004, p. 26 ; Le Ferrec, 2007, p. 234), ce qui impacte, bien entendu, négativement la prise en charge des besoins des apprenants, notamment à l'écrit.

Une autre injonction paradoxale émise au travers de l'état de besoin de transformation de l'objet des activités de formation des migrants pourrait correspondre à la suivante : « remplis l'objectif de leur intégration, seul ». Là, les relations entre le sujet-formateur et la communauté des formateurs de migrants éclairent particulièrement cette situation paradoxale. Mais les relations entre la division du travail et l'objet y contribuent aussi : comme on a pu le dire précédemment, tous font un peu de tout, sans se concerter suffisamment.

La situation de double contrainte identifiée exige des solutions créatives qui devraient engager une redéfinition de l'objet des activités, telle celle qu'on a esquissée tout au long des deux premiers chapitres au travers de « l'alphabétisation élargie » pour le cas des migrants peu lettrés. Mais le système d'activité de la formation des migrants dans son intégralité ne s'arrête pas au cas

310. « Selon les termes de l'appel d'offre, "les prestations de formations linguistiques doivent être adaptées aux caractéristiques des bénéficiaires en ce qui concerne leur intensivité des cours et les niveaux linguistiques des personnes". Toutefois, on peut remarquer que les cours sont prévus sur une base de 200 à 500 heures alors qu'auparavant, les personnes pouvaient prétendre jusqu'à environ 1 200 h de formation linguistique » (Étienne, 2004, p. 26). On relève aussi, dans le même document mais plus loin que « l'enseignement du français se pratique toujours en temps réduit. En formation de base, il peut ne durer que 200 heures (alors qu'on pourrait estimer à 1500 heures, le temps nécessaire à l'alphabétisation réelle) » (p. 68).

des migrants peu lettrés. On approfondit donc, dans la partie suivante, les transformations souhaitables de l'objet de ce système d'activité, considéré dans sa complexité.

8.3. Contradictions tertiaires : vers la détermination d'un objet culturellement plus avancé

L'isolement des formateurs face à l'objectif ambitieux de l'intégration des migrants peut être traduit sous la forme d'une contradiction primaire pour *l'objet* des formations ; cette contradiction s'identifie notamment dans les difficultés pour sa désignation : si « alphabétisation des travailleurs migrants »[311] semble avoir été dépassé, le syntagme « formation de base » n'inclut pas la formation des migrants lettrés ; celui des « formations linguistiques de base » ne distingue pas les francophones natifs des migrants peu lettrés ; celui de « la formation linguistique des migrants » ne prend pas en compte la diversité des besoins des migrants et masque l'hétérogénéité de leurs compétences.

Les difficultés de désignation de l'objet des activités de formation des migrants renvoient directement aux formateurs et aux compétences nécessaires pour atteindre cet objet : un FLEiste est-il suffisamment formé pour la formation linguistique de base ? Si le FLI semble correspondre à un nouveau champ considérant spécifiquement l'intégration des migrants, on a relevé des variations dans ses désignations : FL2i chez Adami et Leclercq (2012) ; Français Langue d'Insertion, chez Bretegnier (2011) ; FLIE (Français Langue d'Intégration et d'Entreprise) dans le master de l'université de Nanterre ; FLIC chez les anti-FLIistes, etc. Cela montre que cette désignation n'a pas encore fait ses preuves.

Le FLI pourrait en outre nourrir une contradiction secondaire entre le sujet et les règles puisqu'il renvoie à l'instrument d'un « changement de pratiques (parfois forcé) des formateurs[312] » (Vicher, 2012, p. 230). On remarque alors que la désignation du FLI contient un problème similaire à celui posé par le syntagme de la « formation linguistique des migrants » : il masque en effet l'hétérogénéité des niveaux de compétences des apprenants, soit l'une des spécificités vives pour l'activité du formateur responsable de la formation de groupes de « migrants ». Enfin, on pourrait aussi considérer que l'utilisation du terme « intégration » attribue l'exclusivité de cette responsabilité aux migrants.

Si les dernières réformes du cadre institutionnel de la formation des migrants peuvent avoir pour objet d'améliorer l'ensemble des conditions de formation par l'organisation d'un réseau d'activités partant dès les pays d'origine[313], on identifie alors une contradiction tertiaire entre un objet traditionnel (l'alphabétisation des travailleurs immigrés) et un objet culturellement plus avancé (les formations des migrants organisant des parcours d'intégration). Afin d'implémenter ce

311. On remarque qu'il est toujours utilisé dans le champ, plutôt sous une forme abrégée : « faire de l'alpha ».

312. Cette citation invite à examiner une possible situation de double-contrainte pour les formateurs : ils se doivent d'obtenir la satisfaction de leurs employeurs et simultanément, ils résisteraient à des volontés de forcer leur liberté pédagogique.

313. Le CAI peut s'accompagner d'un pré-CAI, à partir de la déclaration d'intention d'installation en France par les migrants dans leur pays d'origine.

nouvel objet des activités de formation des migrants, il conviendrait d'appuyer la mise en réseau des activités comme les pratiques de coordination et de préciser la division du travail entre toutes les organisations impliquées. Stabiliser des centres de ressources, diffuser leur offre auprès des formateurs et valoriser les matériels didactiques élaborés spécifiquement pour la formation des migrants (peu lettrés) constituent aussi des actions importantes pour atteindre cette expansion de l'objet des activités.

Dans la partie suivante, on analyse une contradiction quaternaire qui n'est pas liée à l'implémentation de ce nouvel objet d'activité parce qu'il n'en est manifestement pas encore le cas : elle alimente simplement la compréhension de l'état de besoin de transformation du système d'activité de la formation des migrants.

8.4. Contradictions quaternaires : rapports aux systèmes d'activité voisins

Une contradiction quaternaire a été clairement identifiée entre le sujet-formateur et le système producteur de son activité : les formations qui mènent à occuper ces postes sont marquées par une culture mono-disciplinaire qui entre en contradiction avec les besoins pluridisciplinaires des apprenants. Ainsi en est-il des formations en FLE, majoritairement fondées sur les sciences du langage.

Les formations en FLE, même si elles sont spécialisées, restent par ailleurs assez généralistes : les publics considérés sont très différents en termes d'âges, de niveaux, de sphère de compétences, de langue(s) de référence. Les formations en FLE spécialisées au niveau master pour les publics en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme présentent, par ailleurs, des points aveugles pour la prise en charge de la complexité des situations didactiques par les formateurs (Bruley-Meszaros, 2008 ; Leclercq, 2011b, p. 33 ; Manesse et al., 2014) et les standards de compétences du formateur FLI portent encore à controverses. Cette contradiction quaternaire s'accentue si l'on considère que les formations continues sont de moins en moins accessibles du fait de l'imposition des marchés publics qui suppose le recrutement de formateurs expérimentés, ce qui a pour conséquence « l'interruption de la formation continue pour les personnels des organismes de formation » (Bergère, 2008).

On peut aussi identifier une contradiction quaternaire entre les règles de la formation des migrants et le système d'activités concernés par leur détermination : en effet, comment légitimer la réduction du nombre d'heure de formation quand on connaît, depuis les années 1980, les étapes nécessaires aux programmes d'alphabétisation ? Au vu des taux de migrants peu ou non scolarisés antérieurement qui s'installent en France, comment justifier que le cahier des charges du marché géré par l'OFII ne tienne pas compte des besoins d'organisation de groupes de formation en relation avec les différents stades de l'alphabétisation ?

Synthèse du troisième chapitre

Dans ce chapitre, on aura noté le tour de force visé par des discours récents portant sur la « professionnalisation croissante » des formateurs de migrants : il est assez clair que le recrutement de formateurs qualifiés en FLE ne suffit pas pour l'affirmer. Au plan historique, on a vu que les formations strictement linguistiques ont été mises en question dès les années 1970 ; par ailleurs, la précarité des conditions de travail est toujours importante, ce qui dessert certainement l'évolution des pratiques. Rien ne permet en outre de prédire ce qu'il adviendra des dynamiques observées ces dernières années entre didactique du FLE et formation des migrants. On rejoint donc, sur ce point, les conclusions de De Lescure (2013, p. 44) qui relève à la fois le « refus de l'État de légiférer sur l'activité de formation » et « la faible mobilisation des professionnels eux-mêmes ».

Les variations dans les pratiques prennent forcément leurs racines dans la diversité des parcours des formateurs ainsi que dans la conception *ad hoc* de leurs instruments. Sur ce point, il est apparu que des TIC peuvent être mobilisées par des formateurs mais qu'il était nécessaire d'approfondir, par la collecte de données empiriques, l'étude des conditions dans lesquelles émergent et se développent ces pratiques instrumentées. On a relevé également que la diversité des références pour les pratiques de formation des migrants peu lettrés (modèle scolaire, curatif, conscientisant, etc.) ne renvoie pas exactement aux débats actuels en éducation ou en formation (l'approche par les compétences ou la formation à distance, par exemple), ce qui signale les distances entre les communautés d'éducateurs.

On a finalement identifié de nombreuses contradictions pour les activités de formation des migrants (peu lettrés) mais, pour d'autres secteurs, cela serait probablement tout aussi valable[314]. Les contradictions relevées pour les activités des formateurs rappellent leur inscription dans des systèmes qui dépassent le cadre de la salle de formation ou celui du temps de préparation. La contradiction tertiaire esquissant un objet culturellement plus avancé semble, quant à elle, particulièrement intéressante pour le développement des pratiques des formateurs ou pour leur « professionnalisation ».

Les utilisations de TIC font partie d'un mouvement pour la détermination d'une « alphabétisation élargie » : accompagnées par la méthodologie des *laboratoires du changement,* elles semblent pouvoir participer à la redéfinition de l'objet des activités comme à sa réappropriation par les formateurs. Suivant cette idée, j'ai conçu un programme de recherches dont j'expose, dans la suite, les modalités de son déroulement.

314. Il convient de relever aussi que cette analyse ne relève pas des polyphonies nécessaires à la définition des contradictions au sein des systèmes d'activité : il ne s'agit finalement que d'un regard particulier qui se fonde, certes, sur un ensemble conséquent de ressources documentaires, mais qui gagnerait à être enrichi et soutenu par le point de vue des différents acteurs de ces systèmes, aspect par rapport auquel la deuxième partie de ma thèse tente d'apporter certains compléments.

Deuxième partie

… jusqu'à l'analyse à visée didactique de genèses instrumentales ?

Chapitre IV : délimiter les activités

On présente, dans ce chapitre, la construction d'une première enquête empirique à caractère qualitatif et exploratoire : il s'est agi, initialement, de délimiter les activités considérées par ma recherche, première phase déterminée dans la méthodologie des laboratoires du changement (cf. section 5.2.4.). Dans la partie qui suit, je décris l'élaboration du programme et des objectifs de la recherche. Des considérations méthodologiques viendront appuyer les principales décisions qui l'ont orientée : si ce choix a pour effet de les disperser tout au long des prochains chapitres, elles ne sont, ainsi, pas dissociées des objectifs et des données qui leur donnent du sens. Un tel choix de rédaction mettra en évidence la cohérence comme les limites des relations élaborées entre l'objet d'études, les objectifs ciblés par la recherche, les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données ainsi que la formulation des résultats.

9. Élaboration du programme de recherche

On a ciblé une région qui, d'après l'Atlas national des populations immigrées[315], est parmi celles qui accueillent le plus d'immigrés. Elle est aussi parmi celles qui comptent le plus de centres pour la passation du Diplôme Initial de Langue Française (DILF)[316].

On rappellera que le contenu des épreuves du DILF a été défini par arrêté en 2006, qu'il s'inscrit dans la lignée des travaux du CECRL et qu'il valide le niveau A1.1, précédant les six autres, pensés pour des populations scolarisées[317]. Le niveau A1.1 constitue un « niveau élémentaire de maîtrise de la langue française » (Beacco et al. 2005, p. 3) ; son évaluation repose à 70 % sur l'oral et à 30 % sur l'écrit[318]. Que le DILF valide un premier niveau de maîtrise du français, avec un accent mis sur les compétences de compréhension, de production et d'interaction à l'oral, pouvait orienter les objectifs pédagogiques d'utilisations de TIC mais pas nécessairement les prohiber[319].

315. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration (Ed.). (2013). Atlas national des populations immigrées. PRIPI 2010-2012.

316. CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) (Ed.). (2011). DILF - Diplôme initial de langue française. Centres d'examen du DILF.

317. Les Diplômes Élémentaires de Langue Française (différents DELF) valident les quatre premiers niveaux allant de A1 à B2 et les Diplômes Approfondis de Langue Française (différents DALF) valident les niveaux C1 et C2.

318. Voir De Robien, G. Arrêté du 20 décembre 2006 fixant le contenu des épreuves conduisant à la délivrance du diplôme initial de langue française (2006). Consulté de : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000645036&categorieLien=cid

319. Il s'agit là d'ailleurs d'une des hypothèses que j'ai mises à l'épreuve lors de la phase exploratoire de ma recherche : le niveau des apprenants est-il déterminant pour la mobilisation de TIC en formation ?

Cherchant à observer les pratiques instrumentées de formateurs d'adultes migrants (peu lettrés), j'ai donc ciblé des organismes répertoriés comme centre d'examen au DILF, notamment parce que ce diplôme prend en compte les migrants peu lettrés :

> L'un des enjeux essentiels est celui de l'amorce des formations linguistiques. Il importe d'en faciliter l'accès à un public migrant ayant souvent peu de moyens économiques et une courte expérience de la scolarité, voire une absence de scolarisation. (Beacco et al., 2005, p. 10).

Ce diplôme vise des savoirs et savoir-faire langagiers mais l'enseignement associé, adossé au référentiel pour le niveau A1.1 (Beacco et al., 2005) donne des indications relatives à l'entrée et au développement de compétences en littéracies. Le DILF correspond à la principale certification prévue dans le cadre du CAI[320] mais il peut aussi constituer un objectif de formation pour certaines ASL, des dispositifs de formation professionnelle continue, des formations construites dans le cadre de DIF, etc. Me centrer sur le DILF était donc un moyen d'aborder le champ de pratiques auquel correspond la formation des migrants en considérant un assez large spectre de dispositifs de formation. Cela permettait simultanément d'inclure précisément des contextes de formation d'adultes migrants peu lettrés. J'ai donc cherché à constituer une liste des organismes de formation répertoriés comme centre d'examen au DILF par le CIEP et l'OFII[321] dans la région choisie et ce, pour deux raisons principales :

- les lieux de formation accueillant des migrants sont nombreux, diversifiés et encore assez mal répertoriés, notamment les associations (HCI, 2012, p. 12) ;
- le CIEP et l'OFII sont les deux institutions « responsables » du DILF : la première habilite les centres de formation, la seconde prescrit la passation du DILF à l'issue de la formation linguistique prévue dans le cadre du CAI ou des parcours dits hors CAI.

---

320. Si en 2010, des parcours visant le DELF A1 et le DELF A2 ont été ouverts aux signataires ayant été scolarisés dans leur pays d'origine,en 2013, « 14 904 DILF ont été délivrés » contre 7 984 DELF A1 (DGLFLF, 2014, p. 85) ; le nombre de parcours DELF A2 n'est pas mentionné mais on pense qu'il est inférieur. On peut préciser les caractéristiques des populations signataires du CAI relevées par une étude assez récente (INSEE, 2012b, p. 140) : « La population des signataires du CAI est majoritairement féminine (à 52 %) et relativement jeune (32 ans d'âge médian). Près de 7 sur 10 viennent d'Afrique. Trois principaux profils se distinguent. Les migrants familiaux (72 % de l'ensemble) sont le plus souvent présents en France depuis moins d'un an lorsqu'ils reçoivent leur titre de séjour. […] Ensuite, viennent les réfugiés (13 % de l'ensemble [des signataires]) dont la moitié est originaire d'Asie et près d'un quart du seul Sri Lanka. La moitié d'entre eux est installée en France depuis plus de 2 ans. […] Ils sont moins diplômés que les autres (seulement 14 % sont diplômés de l'enseignement supérieur contre 20 % pour l'ensemble). Enfin, les migrants de travail (9 % de l'ensemble) sont davantage des hommes (80 %) et ils sont installés pour la moitié d'entre eux depuis au moins 8 ans en France. Ils sont quasiment tous (97 %) en emploi (contre respectivement 46 % auxquels s'ajoutent 23 % au chômage pour l'ensemble). La moitié d'entre eux est très peu diplômée ».

321. « Aujourd'hui placé sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur, l'OFII remplit 4 principales missions que l'Etat lui a déléguées : la gestion des procédures régulières aux côtés ou pour le compte des préfectures et des postes diplomatiques et consulaires ; l'accueil et l'intégration des immigrés autorisés à séjourner durablement en France et signataires à ce titre d'un contrat d'accueil et d'intégration avec l'Etat ; l'accueil des demandeurs d'asile ; l'aide au retour et à la réinsertion des étrangers dans leur pays d'origine. Créé en 2009, l'OFII est désormais le seul opérateur de l'Etat en charge de l'immigration légale. 866 agents travaillent à l'Office en France au siège parisien et dans plus de cinquante directions territoriales, délégations ou plates-formes hébergées qui permettent de couvrir l'ensemble du territoire national. A l'étranger, l'OFII est représenté dans neuf pays : le Maroc, la Tunisie, la Turquie, la Roumanie, le Mali, le Sénégal, le Canada, le Cameroun, l'Arménie ». Extrait de la présentation de l'OFII sur son site officiel, récupéré de : http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/index.html?sub_menu=1 (page consultée le 28/07/14)

M'intéressant aux utilisations de TIC mais, plus largement, aux *pratiques instrumentées* (au sens de la théorie instrumentale étendue) des formateurs de migrants, je n'ai pas choisi d'aller directement vers des organismes de formation au sein desquels je savais qu'il existait des pratiques mobilisant des TIC[322]. Mon objectif n'était pas d'établir des « bonnes pratiques » ou d'inciter à l'utilisation de TIC pour la formation de migrants relevant du DILF. Il s'agissait bien, par contre, de collecter et d'analyser des informations relatives aux pratiques instrumentées de formation des migrants, sur des terrains variés, sélectionnés en fonction de critères cohérents.

Il m'a donc finalement semblé pertinent de recenser les organismes accueillant des migrants relevant du DILF parce que cela permettait de documenter les pratiques des formateurs à une échelle plus vaste que celle permise par une sélection réalisée a priori, à partir d'une connaissance des terrains limitée par mon expérience et mes connaissances initiales.

Les choix réalisés peuvent favoriser un degré de généralité plus important, même s'ils ont exclu de ma recherche des régions ainsi que des dispositifs de formation qui ne sont pas orientés par la passation du DILF. Ils permettent de former un ensemble cohérent, à savoir : des organismes proposant des formations pour des adultes migrants (peu lettrés), signataires du CAI ou non, dans la région ciblée. Les terrains non considérés dans ma thèse restent à investiguer au cours de recherches ultérieures.

Afin de documenter les pratiques des formateurs œuvrant dans ces organismes, j'ai élaboré un programme de recherche qui articule deux phases principales :

- une *phase exploratoire* qui a visé la collecte et l'analyse des discours des prescripteurs intermédiaires que sont les « responsables » de ces organismes[323]. Des entretiens semi-directifs ont été menés 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. Cette phase visait aussi à développer un accompagnement des équipes avec la mise en œuvre d'une adaptation de la méthodologie des laboratoires du changement[324].

À travers l'analyse des données collectées dans la phase exploratoire, j'ai pu remplir partiellement un des objectifs de ma recherche, à savoir effectuer un repérage pour un état des lieux des pratiques mobilisant les TIC dans la formation de migrants (peu lettrés) à l'échelle de la région

322. Par exemple, certains cours municipaux destinés aux migrants sont articulés aux TIC, des associations de ma connaissance ont porté des projets liés aux TIC, etc.

323. Directeurs, coordinateurs pédagogiques, chefs de projet, conseillers en formation continue, etc. : j'ai cherché à m'entretenir avec des personnes situées à un niveau hiérarchique suffisant pour avoir une vue d'ensemble des activités des organismes et de celles concernant la formation d'apprenants relevant du niveau DILF plus spécifiquement.

324. Ces adaptations sont décrites dans le chapitre suivant.

choisie[325]. Dans les sections suivantes, je décris le déroulement de cette phase exploratoire, les méthodologies mises en œuvre et les résultats de l'analyse des données.

10. Phase exploratoire de la recherche

10.1. Première collecte de données

La collecte des données pour la phase exploratoire de la recherche s'est déroulée entre janvier et juin 2012. J'ai utilisé les listes des centres d'examen au DILF établies par le CIEP et l'OFII, mais si le CIEP donne accès sur son site à un document les rassemblant[326], je n'avais pas accès à cette liste sur le site de l'OFII[327]. J'en ai fait la demande auprès des responsables au début du mois de janvier 2012 et je l'ai obtenue au début du mois de février. Après croisement des données issues de ces deux listes, j'ai identifié trente-neuf centres d'examen au DILF dans la région choisie. Cependant, des incohérences assez nombreuses sont apparues au fil de la prise de contact avec les organismes : un des documents n'étant manifestement pas à jour, des organismes avaient fermé, d'autres formaient des doublons, voire des triplets. Au total et à partir des données dont je disposais, j'ai pu déterminer que cette région comptait vingt-neuf centres d'examen DILF en mars 2012 :

Département	**Types de publics accueillis**			
	CAI	**Hors CAI**	**Mixte**	**Total**
1	1	3	2	**6**
2	0	4	0	**4**
3	1	1	0	**2**
4	0	1	0	**1**
5	2	-	1	**3**
6	3	3	2	**8**
7	0	1	0	**1**
8	0	4	0	**4**
Total	**7**	**17**	**5**	**29**

Tableau 8 : centres d'examen DILF répertoriés par le CIEP et l'OFII dans une région française (après révision)[328]

325. Sur ce point, la phase exploratoire de ma recherche présente des points communs avec la recherche d'Hackett (2007).

326. Voir en ligne : http://www.ciep.fr/dilf/pratique.php#centres. J'ai noté à ce sujet qu'entre juillet et décembre 2011, 13 centres de validation du DILF pour la région ciblée avait été enlevés de la liste. Interrogées à ce sujet, les référentes DILF du CIEP admettent que ces variations sont fréquentes depuis 2007 : d'une part, les conventions ne sont pas renouvelées lorsqu'il n'y a pas eu de sessions d'examen depuis 3 ans et, d'autre part, les centres accueillant des candidats non signataires du CAI doivent effectuer des démarches supplémentaires pour être accrédités. Par ailleurs, tous les centres d'examen habilités doivent reverser une part de la recette des examens au CIEP.

327. J'ai mis en œuvre une veille pour ce site qui m'a permis de constater l'opacité de sa structuration ainsi que le manque de mise à jour de ses contenus. Par contre, les pages consacrées aux questions migratoires sur le site du Ministère de l'Intérieur ont été intégralement revues et considérablement améliorées depuis le changement de gouvernement en 2012.

328. Lire ainsi : le département 1 compte 1 centre d'examen DILF accueillant des signataires du CAI, 3 accueillant des personnes non signataires du CAI (dispositif hors CAI), 2 accueillant les deux publics (mixte) et au total, 6 centres d'examen pour le DILF. Le signe

On relève une prépondérance des centres accueillant des publics non-signataires du CAI puisqu'ils sont au nombre de 17, contre 7 centres CAI et 5 centres mixtes[329].

Malgré les lacunes manifestes des sources primaires que j'ai pu utiliser, j'ai décidé d'avancer dans les actions de recherche : il m'a semblé important de relever cet aspect dans le compte-rendu et je pense avoir constitué, malgré tout, un premier échantillon suffisamment contrasté et conséquent pour avancer dans la collecte d'information. Dans la partie suivante, je décris la méthodologie mise en œuvre pour l'élaboration, la conduite et la transcription des entretiens, en détaillant les choix réalisés, notamment parce que j'avais choisi de conduire ceux de la phase exploratoire au moyen du téléphone.

10.2. Méthodologie pour les entretiens

10.2.1. *Élaboration du guide d'entretien*

Initialement, la modalité d'enquête retenue pour la phase exploratoire avait été celle du questionnaire : l'ambition étant de sélectionner les organismes de la phase d'approfondissement, il convenait d'obtenir des données précises provenant de l'ensemble des terrains identifiés. Mais le test du questionnaire, réalisé en janvier 2012 auprès de deux responsables d'organismes de ma connaissance, a montré que les sujets abordés, à savoir le DILF et les utilisations de TIC pour la formation des migrants, pouvait renvoyer à des sujets « difficiles » : les répondants manifestaient un besoin d'échanges directs à propos des questions posées[330]. Il est donc apparu que des entretiens semi-directifs apporteraient davantage d'informations et de meilleure qualité.

J'ai transformé le questionnaire à partir des réactions enregistrées lors de son test pour constituer un guide d'entretien semi-directif, présenté en annexe[331] : ce guide articule trois thèmes principaux et 44 questions détaillées[332]. C'est au cours de l'élaboration du guide qu'on a identifié l'objectif intermédiaire de réalisation d'un repérage pour un état des lieux des utilisations de TIC dans la formation des migrants à l'échelle de la région ciblée. Au plan méthodologique, je me suis basée sur les travaux de Jovic (1987), de Porcher et al. (1982) et de Kaufmann (2011) pour l'élaboration du guide et la conduite des entretiens. La méthode de l'entretien semi-directif suppose un échange relativement libre : les questions déterminées dans le guide n'ont donc pas nécessairement été toutes posées et surtout, elles n'ont pas été posées de la même manière, ni

– est utilisé lorsqu'un centre mixte rend impossible la quantité nulle.

329. L'existence de centres mixtes permet de nuancer la représentation moindre de centres accueillant des publics signataires du CAI. Il à noter que le document lacunaire et problématique provenait de l'OFII, ce qui explique aussi qu'ils soient moins représentés dans le corpus. Est-ce à dire que l'OFII souhaite garder l'exclusivité des données relatives au CAI et au DILF ?

330. Notamment en ce qui concerne ce que contenait les « TIC », même si une note d'information précédant le questionnaire en précisait une description sommaire.

331. Voir dans le volume des annexes, l'annexe 3.

332. On rappellera que dans la phase exploratoire, on s'est intéressé au point de vue des prescripteurs intermédiaires que sont les « responsables » des organismes (directeurs, coordinateurs pédagogiques, chefs de projet, conseillers en formation continue, etc.), concernant l'offre de formation, l'équipement en technologies et les utilisations pédagogiques de ces technologies, notamment pour la formation des apprenants relevant du DILF.

dans le même ordre, ni dans le même contexte. Cette remarque sera approfondie lorsqu'il sera question de la méthodologie d'analyse des entretiens.

J'avais choisi de mener ceux de la phase exploratoire au moyen du téléphone, notamment parce que le nombre ainsi que la situation géographique des centres d'examen constituaient une contrainte lourde pour choisir, à l'inverse, de se rendre dans chacun des organismes, ne serait-ce que pour établir un premier contact et ce, d'autant plus au vu du nombre d'erreurs dans les données primaires. Deux entretiens me furent explicitement refusés à cause du canal de communication que j'avais choisi. En dehors de ceux-là, la prise de contact s'est étendue du début du mois de février au début du mois d'avril 2012.

Au cours de la prise de contact avec les organismes, j'ai rencontré une difficulté liée à leur hétérogénéité : des structures locales, de petite taille (des « assoces »), côtoient d'imposants organismes établis à l'échelle départementale ou régionale (des « mammouths »). Pour les structures les plus importantes, il n'était pas évident de s'entretenir avec une personne qui avait suffisamment de responsabilité pour pouvoir décrire l'activité de l'organisme dans son ensemble et, simultanément, assez de proximité vis-à-vis des formateurs pour me parler de leurs pratiques avec des TIC.

Il convient finalement de noter que je n'ai pas testé le guide d'entretien puisqu'il me semblait que le test du questionnaire avait apporté suffisamment d'éléments pour affiner ou reformuler les questions posées. La conduite des entretiens a cependant montré qu'il était nécessaire d'effectuer certains ajustements, ce dont j'ai pris note au fur et à mesure et dont témoignent les transcriptions des entretiens que j'ai réalisées[333].

10.2.2. *Choix pour la transcription des entretiens*

Des approches très différentes de la transcription d'entretiens existent et varient principalement en fonction des traditions disciplinaires. Cependant, quel que soit le modèle de transcription choisi, il induit une première interprétation des données : on peut dire en ce sens que « transcrire, c'est trahir ».

La transcription *réduit* un événement oral à un texte écrit. Cette opération donne à l'événement premier une forme différente et une consistance lacunaire par rapport au contenu des données initiales. Elle consiste, plus particulièrement, en une transformation de la *nature* des données. Malgré la conscience des opérations effectuées, l'illusion peut subsister, certains analysant le texte obtenu en tant que tel, sans se référer davantage à l'événement initial, le modifiant pour qu'il « se lise mieux », corrompant davantage les données[334]. Les choix de transcription peuvent influer sur

333. Voir volume des annexes (annexe 4, pp. 12-166).

334. Le cas de la ponctuation illustre particulièrement bien ce qui peut relever d'une « corruption » des données orales : le chercheur qui ajoute un point d'exclamation note-t-il une intonation montante (qui peut s'interpréter de façon très différente en fonction du contexte de cette intonation montante : étonnement, joie, colère, etc. ; autant de *paratexte* que ne peut rendre seul le point d'exclamation : l'ensemble des conventions de transcription vise en ce sens à marquer les spécificités de l'oral) ? Ou bien surinterprète-t-il un *segment de texte* en se laissant influencer par son point de vue de lecteur-producteur du texte ?

l'épaisseur[335] du lien entre l'événement oral et sa transposition à l'écrit, mais ce produit n'égale jamais la source primaire des informations.

En ce qui concerne les choix de transcription, on peut deviner à ce qui précède que mon expérience a été assez riche. Afin de me positionner, je me suis tout d'abord appuyée sur la description effectuée par Mondada (2008) des contrastes existants entre différents degrés de finesse de transcription ainsi que sur les significations de ces choix :

> Elles concernent la conception du locuteur ou plutôt des co-participants de l'interaction : leur catégorisation et leur statut sont élaborés dans l'organisation détaillée des enchaînements des tours et des unités de construction du tour dans l'interaction ; elles concernent aussi la conception du langage – dans sa dimension émergente, son organisation incrémentale […], et plus généralement la conception des ressources intervenant dans l'interaction – ressources qui, outre les ressources lexicales, grammaticales et prosodiques, concernent les détails sonores présents et irréductibles à la verbalité […] (ibid., p. 103)

J'ai choisi, dans un premier temps, de respecter les exigences de la linguistique interactionnelle puisqu'elles correspondent à ma conception du langage, des rôles de chacun qu'il permet d'instituer et de celui des éléments non-verbaux et paraverbaux dans l'évolution des interactions.

Les conventions adoptées pour la transcription des entretiens de la phase exploratoire de ma recherche ont permis de rendre compte, entre autres, des chevauchements dans la prise de parole (marqués par les crochets), des hésitations dans la formulation du discours (marquées par deux points pour les allongements ou des tirets pour les abrègements), de silences (marqués par les points de suspension ou des secondes entre parenthèses dès lors que le silence excédait trois secondes), d'interruptions et d'éléments contextuels comme les bruits identifiés au-delà des voix elles-mêmes. Voici, en guise d'exemple, un extrait d'une des transcriptions du corpus :

QUA : & donc euh on: on a de de mul- un:: champ d'activités de- au- le long de l'année

important des des visites des spectacles des [sorties] cinéma et caetera *hh* &

DOC : [oui]

QUA : & mais nous avons: … des … des temps < ((DOC tousse)) particulièrement > euh

précis euh par exemple cette année à partir du mois de septembre … y'a eu vraiment un:

… une sorte de bachotage [quoi] de prépar[ation au DILF] avec des &

DOC : [ouais] [ouais ouais]

QUA : & des méthodologies qui permettent euh: avec des examens blancs et caetera &

DOC : d'accord

335. S'il a été décidé de ne produire qu'une prise de notes sélective ou de réaliser une transcription intégrale, si des conventions de transcription ont été définies ou non (des annotations minimales à la prise en charge des éléments prosodiques et temporels de l'énonciation) ou encore, en fonction des choix relatifs à l'anonymisation, etc.

QUA : & et sinon le: le reste de euh de de l'année on- on balaye un champ relativement large &

DOC : ouais

QUA : & d'activités euh:: euh:: … pou- pour ne pas euh … pour ne pas euh tomber dans le piège d'une nous n'avons pas des cours d'alphabétisation euh classiques &

DOC : [d'accord]

QUA : & [nous ne] sommes pas une association *h* d'alphabétisation *h* &

DOC : ouais

Extrait du quatrième entretien, première transcription

Ces conventions ont donné une importante épaisseur, pris également ici au sens littéral, au corpus des 17 entretiens qui, une fois transcrits de la sorte, ont constitué un document de 560 pages. Si l'exercice a attiré mon attention sur certaines tournures discursives, à l'instar de la dénégation qui clôt l'extrait sélectionné (« nous ne sommes pas une association d'alphabétisation »), s'il a mis en évidence une certaine progression en matière de conduite d'entretiens, s'il m'a également interrogée au sujet des apports de l'analyse du discours à mes travaux, l'ampleur du corpus et l'absence de question de recherche à visée interactionnelle ont eu pour effet de gêner la progression de l'analyse. C'est ce dernier point ainsi que des questions de traitement des entretiens avec le logiciel Modalisa qui m'ont orientée vers de nouveaux choix de transcription. En effet, suite aux premières transcriptions, j'ai constaté que l'ensemble des conventions adoptées gênaient le traitement du corpus avec Modalisa : les marques ajoutées aux discours nuisaient au repérage de récurrences thématiques tout en s'avérant inutiles pour le type d'analyse visé (analyse de contenu).

J'ai réalisé malgré tout une première analyse des dix-sept entretiens ainsi transcrits, en déterminant trente-neuf variables à partir de plusieurs lectures des entretiens et d'une collecte d'informations complémentaires à propos des organismes, via des recherches en ligne (Beauné, 2013b). Le contenu des entretiens a été ensuite classé en fonction des différentes modalités de réponse déterminées pour chacune des variables. Un tel traitement revient à transformer les interactions en réponses à un questionnaire. S'il tient peu compte de la nature initiale des données, il a néanmoins permis une première analyse des données de la phase exploratoire, assez cohérente pour ce stade de la recherche.

Il importait cependant de procéder à une analyse des entretiens qui rende mieux compte de leur nature et, surtout, de leur contenu. Modalisa permet des analyses thématiques de textes pour lesquelles la désignation des thématiques n'est pas contrainte par le logiciel : autrement dit, le marquage peut concerner aussi bien des thèmes récurrents que des aspects formels de l'énonciation. L'analyse thématique partielle permet aussi de surcoder un même segment de texte :

en choisissant cette fonctionnalité, plutôt que celle d'analyse thématique globale (qui ne permet d'associer qu'un seul thème ou aspect à l'ensemble d'un tour de parole ou d'un entretien), on peut envisager des traitements assez riches du contenu des entretiens.

Le constat de l'inadéquation des conventions interactionnelles aux fonctions d'analyse de Modalisa m'a finalement donné à observer l'activité de traitement d'un corpus, instrumentée avec ce logiciel d'analyse de données : si elle était conditionnée par les fonctions constituantes de Modalisa, elle était tout autant déterminée par celles que je suis parvenue à constituer. Les transcriptions initiales ont donc été transformées pour mener l'analyse du contenu des entretiens avec la fonction d'analyse thématique partielle de Modalisa. J'ai fait le choix d'utiliser un format tabulaire distinguant les tours de paroles, des conventions de transcriptions plus légères ont également été déterminées[336]. On peut donner l'exemple suivant, toujours issu du premier corpus d'entretiens :

TDP	LOC	Discours
1.	DOC	moyen d'accord n'hésitez pas à me signaler si vous n'avez pas compris voilà donc j'ai organisé cet entretien
2.	CFC2	ce que j'vous entends très de c'est très distant hein / ça semble très très lointain

Extrait du quatorzième entretien, seconde transcription

Une analyse thématique partielle du contenu des entretiens a ensuite été réalisée avec Modalisa : elle a permis d'enrichir la première analyse tout en rendant davantage justice à la nature discursive des données recueillies. Je décris, dans la suite, les organismes du corpus de la phase exploratoire, les publics qu'ils forment ainsi que les caractéristiques des équipes de formateurs employées en me basant sur la première des analyses réalisées.

10.3. Discussion au sujet des organismes représentés dans le corpus de la phase exploratoire

10.3.1. *Caractérisation des répondants*

Parmi les vingt-neuf centres d'examen au DILF de la région ciblée que j'avais identifiés en mars 2012, dix-sept responsables d'organismes ont répondu favorablement à ma demande d'entretien : le corpus rassemble donc un petit nombre d'organismes mais qui dépasse tout de même la moitié de l'ensemble initial.

Sur les 17 responsables qui ont accepté de participer à cette phase de ma recherche, 11 sont des femmes. Environ un tiers (n = 6) est directeur ou président de l'organisme, avec une distribution égale des genres ; les autres (n = 11) occupent des postes de coordination, de conseiller en formation continue ou de chef de projets.

Plus de la moitié des répondants a une assez longue expérience au poste qu'il occupe (n = 9, + de 7 ans ; n = 5, entre 4 et 7 ans). Je me suis donc entretenue avec des personnes qui avaient une

336. Ces conventions sont décrites avant les transcriptions dans le volume des annexes (annexe 4, p. 12)

bonne connaissance du secteur et des pratiques. Il s'agissait aussi de personnes situées à un niveau hiérarchique suffisant pour avoir une vue d'ensemble de l'activité de l'organisme qu'ils représentent.

10.3.2. *Caractérisation des organismes représentés*

Au plan des types d'organismes représentés dans le corpus, on a remarqué que ceux associatifs constituent la moitié du corpus (n = 8) ; ceux privés en représentent un peu plus du tiers (n = 6) et ceux publics sont également représentés mais dans une moindre mesure (n = 3)[337].

Concernant l'implantation territoriale des organismes, près de la moitié (n = 7) s'inscrit à l'échelle locale même si, en général, les organismes disposent de plusieurs lieux de formation ou envoient des formateurs en entreprise. Des implantations régionales ou départementales sont également identifiées (n = 5 pour les deux types d'implantation). On remarquera que la géographie *éclatée* des lieux de formation induit des problématiques de coordination des activités des formateurs ainsi que d'autres, relatives à la « vie des communautés » que constituent les équipes pédagogiques.

Plus de la moitié des organismes (n = 9) a créé ses activités avant la fin des années 1970, ce qui rappelle la « brèche » créée par la loi de 1971 et évoquée par Adami (2009a, p. 18). Ces organismes ont donc au moins quarante années d'expérience ; on peut d'ailleurs s'interroger au sujet des règles de capitalisation de cette expérience. Le corpus représente aussi des organismes dont les activités ont été initiées dans les années 1960 et d'autres, créées dans les années 2000 (au moins deux par décennie).

10.3.3. *Caractérisation des publics accueillis dans ces organismes*

En termes d'effectif, plus de la moitié des organismes (n = 9) accueille un nombre relativement peu important d'apprenants (moins de 700 par an). Mais les organismes publics accueillent, quant à eux, plus de 2000 apprenants par an : on observe donc qu'un petit nombre des organismes du corpus représente une masse importante en termes d'effectif d'apprenants.

Seulement trois organismes sont uniquement centres d'examen au DILF, les autres étant à la fois centres d'examen et centres de formation au DILF. Près de la moitié des organismes accueillent des signataires du CAI dans le cadre du marché national géré par l'OFII. Parmi les apprenants accueillis et pour environ deux tiers des organismes, la part déclarée d'apprenants candidats au DILF est peu importante (moins de 20 %, n = 9), voire quasi-inexistante (moins de 5 %, n = 2). On remarque donc que ce ne sont pas les organismes les plus occupés par le DILF qui sont représentés dans le corpus. Mais le dernier tiers déclare que cette part constitue plus de 20 % de leur activité (entre 20 et 50 %, n = 3 ; 50 % et plus, n = 3).

337. Cela dit, les organismes publics de formation continue sont généralement moins nombreux sur le territoire que les autres organismes. Chaque département en compte au moins un.

Pour deux tiers des répondants (n = 11), la part de candidats au DILF est constante (à un taux peu élevé) ou en diminution depuis 2007[338], ce qui peut être confronté aux données du rapport datant de 2010 publié par le CIEP qui relève une augmentation de 2 % du nombre de candidats au DILF dans le cadre du dispositif CAI, mais une diminution du nombre de candidats inscrits hors CAI (Harfaux & Georges, 2010, p. 8). Il convient aussi de remarquer que le dernier tiers des répondants parle d'augmentation (n = 3) et/ou de demandes et de besoins de formation importants, voire ingérables (n = 4).

Au sujet de cet écart dans les discours des répondants, j'ai relevé que ceux qui évoquaient une augmentation du nombre de candidats au DILF depuis 2007 étaient localisés dans les départements à fort taux d'immigration. Cet écart témoignerait donc de celui existant entre les départements de la région pour les taux d'immigration. De la même manière, on peut nuancer la diminution du nombre de candidats au DILF en identifiant la correspondance entre les organismes ayant déclaré une part d'activité mineure (moins de 20 % de leur activité) consacrée à la passation du DILF et ceux déclarant une diminution du nombre de candidats : le manque de visibilité sur une activité dont on s'occupe peu, peut conduire à la minorer.

10.3.4. *Caractérisation des équipes de formateurs*

Dans les organismes représentés au sein du corpus, les équipes de formateurs permanents ne sont pas importantes d'une manière générale, le recrutement de vacataires ou de « formateurs occasionnels » fluctuant en fonction de l'obtention ou de la perte des marchés.

Un peu plus de la moitié de ces organismes (n = 8) fonctionne avec une équipe de moins de quinze formateurs permanents, dont deux avec moins de six formateurs permanents. Les formateurs permanents sont généralement employés sur d'autres dispositifs que la formation linguistique/de base et peuvent cumuler des responsabilités pédagogiques, administratives et de coordination. La fluctuation des contrats et la multiplicité des fonctions des formateurs réapparaissent comme des caractéristiques importantes pour les activités de formation des organismes. Il conviendrait néanmoins de préciser cette analyse par une collecte d'information davantage ciblée sur les conditions de recrutement et de travail des formateurs.

J'ai noté que plus des deux tiers des organismes déclarent ne pas employer de bénévoles, alors qu'une petite frange (n = 3), correspondant à moins du quart, déclare en employer. Mais il convient de rappeler que j'ai interrogé les organismes répertoriés comme centres d'examens au DILF par le CIEP et l'OFII, ce qui n'est pas, en soi, représentatif de toute l'offre et donc de l'importance du bénévolat dans les activités de formation des migrants.

J'ai relevé finalement que plus de la moitié des répondants (n = 10) présente l'organisation des groupes de formation comme dépendante des prescripteurs ou d'autres organismes : par exemple, du mandataire des Groupements d'Intérêts Economique (GIE) et de la cellule de

338. Date à laquelle la passation du DILF a été prescrite dans le cadre de la signature du CAI.

diagnostic départementale pour le DILF dans le cadre du marché de l'OFII notamment. Un tiers (n = 6) la présente comme étant plutôt indépendante des prescripteurs ou d'autres organismes.

10.3.5. *Synthèse*

J'ai donc construit un petit échantillon d'organismes, qui est spécifique à plusieurs égards et qui permet une recherche essentiellement qualitative. J'ai bien conscience que sa taille limitée (n = 17) ne permet d'accorder aux résultats obtenus qu'une valeur indicative. Mais Modalisa permet de repérer des régularités et des contrastes, même pour des effectifs faibles : il calcule des *liaisons* entre variables nominales qui sont susceptibles d'attirer l'attention sur des hypothèses pouvant ensuite être mises à l'épreuve.

Malgré une quantité initiale réduite, le corpus s'avère contrasté, tant en ce qui concerne les types d'organismes, que les effectifs et les types de publics accueillis. Il est aussi cohérent avec les descriptions précédentes des activités de formation des migrants. Les difficultés et les contradictions relevées au cours de la collecte des données présentent également des liens avec celles propres au champ de pratiques que j'ai relevées auparavant, notamment le manque de lisibilité de l'offre lié à la diversité des organismes impliqués et au manque de coordination de ces activités.

Avant de présenter les principaux résultats de la première analyse de contenu (Bardin, 2003), on rappellera que cette analyse donne des éléments de repérage pour l'étude des utilisations de TIC dans la formation des migrants dans la région ciblée. Les données sont d'ordre déclaratif et proviennent de « responsables », soit de personnes ayant un intérêt direct dans la valorisation des activités de l'organisme qu'ils représentent : ces remarques pointent les limites de la synthèse des résultats obtenus, à propos desquelles on reviendra en détail, notamment dans la synthèse du chapitre VI. Malgré ces limites, d'après ma connaissance des terrains, les interprétations tirées sont vraisemblables et potentiellement généralisables[339].

10.4. Analyses des données de la phase exploratoire

10.4.1. *Première analyse*

10.4.1.1. Des équipements sous-utilisés ?

Si aux questions « dans l'organisme X, êtes-vous équipés en ordinateurs ? Sont-ils connectés à internet ? », la réponse était majoritairement positive[340], une demande de quantification plus précise amenait peu d'information pour différentes raisons : les structures les mieux dotées rencontraient des difficultés à quantifier l'équipement de manière improvisée ; celles les moins

339. On discute l'ensemble des résultats obtenus pour la phase exploratoire dans la section 10.4.1.3.

340. 6 répondants signalent des sites non équipés en ordinateur et connexion internet parmi ceux gérés par les organismes qu'ils représentent.

dotées avaient tendance à contourner la question[341] pour mettre en avant le fait qu'ils étaient globalement équipés.

À partir des données issues des entretiens, une estimation de la quantité d'équipements[342] disponible dans les organismes a été élaborée. Le tri à plat de cette variable montre un contraste entre deux moitiés du corpus avec, d'une part, des organismes assez bien dotés en équipements technologiques (n = 11) et d'autre part, des organismes peu dotés (n = 6), ce qui renvoie au constat établi par Allier (2009, p. 39) d'« une distorsion de la concurrence, [puisque certains organismes bénéficient] de subventions d'équipements de la part des Conseils Régionaux et/ou de l'État, auxquelles les autres n'ont pas droit ».

L'analyse des réponses concernant la localisation des ordinateurs peut apporter des indices quant à la fréquence d'utilisation des TIC. En effet, fréquemment situés dans des salles informatiques ou des centres de ressources (n = 14), ces localisations viennent appuyer l'idée d'utilisations banalisées mais non généralisées, notamment parce que ces salles doivent être réservées. La présence d'ordinateurs dans les salles de formation peut favoriser des recours plus fréquents aux instruments informatisés mais seulement 4 organismes ont équipé les salles de formation en ordinateurs. On relève aussi que, pour trois répondants, l'utilisation des ordinateurs de partenaires[343] est déclarée et, parmi eux, un seul déclare utiliser ces équipements en plus de ceux dont ils disposent au sein de l'organisme. Cela pose d'autres problèmes de réservation, de déplacements des groupes, voire d'indépendance vis-à-vis des partenaires.

Concernant les utilisations d'instruments informatisés par les formateurs, plus de la moitié des répondants (n = 10) déclare en premier lieu qu'elles varient en fonction de l'âge ou de la familiarité des formateurs avec ces instruments. Quatre autres affirment que les formateurs n'ont aucune difficulté à les utiliser dans leurs pratiques[344]. Un répondant mentionne des utilisations plutôt problématiques pour certains formateurs[345] ; un autre évoque l'exploration du potentiel par un « formateur en informatique » en coordination avec les formateurs en langue. Pour le dernier répondant, la structure de l'interaction n'a pas permis de faire ressortir d'éléments signifiants concernant les fréquences d'utilisation des équipements technologiques en formation.

Le plus grand nombre de pratiques spontanément citées renvoient à des utilisations de type Enseignement Assisté par Ordinateur (ou EAO, exerciseurs variés, en ligne ou hors ligne),

341. Les arguments les plus récurrents étaient les suivants : variations en fonction des lieux de formation, équipement des formateurs en ordinateurs portables, centres de ressources ouvert dans un des lieux de formation ou au siège de l'organisme.

342. Cette variable est déterminée à partir de la quantité et de la diversité des outils dont les répondants déclarent la disponibilité (ordinateurs, logiciels, caméra, appareils photo, vidéo-projecteurs, lecteurs CD et/ ou DVD, télévision, lecteur-enregistreur MP3 pour l'essentiel). Elle est estimée *faible, suffisante* ou *importante* en fonction des moyens financiers et humains des organismes et/ou des objectifs liés aux instruments informatisés qui ont également été discutés pendant les entretiens.

343. Médiathèques, Maisons des associations, centres sociaux, etc.

344. Parce qu'ils sont « jeunes » ou qu'ils ont suivi des formations spécifiques ou encore que cela ne représente pas un questionnement pour les responsables.

345. Il s'agirait plutôt de bénévoles (et de personnes âgées, à la retraite) qui s'avèrent globalement réticents par rapport aux utilisations de TIC en formation.

suivies par des recherches d'information en ligne, des pratiques dites de « sensibilisation - familiarisation » consistant en des séances de découverte des ordinateurs et la vidéo-projection : ces utilisations sont assez courantes pour l'apprentissage des langues (Mangenot, 2002, p. 129). Certaines utilisations plus originales (repérage graphique et spatial de logos, courriels, blogues, création de film pour se préparer à l'examen, manuel numérique) sont citées par 4 répondants. Seulement cinq répondants mentionnent spontanément des utilisations de TIC en lien avec le développement des compétences écrites des apprenants.

Concernant les utilisations de la modalité à distance, 9 responsables déclarent que leur organisme utilise des dispositifs la mobilisant à destination des formateurs. Seulement 3 déclarent avoir ouvert ces dispositifs aux apprenants. Pour 4 répondants, ces dispositifs sont en développement dans les organismes afférents, ce qui comprend des tentatives relativement informelles. Cette quantité faible d'utilisation de la distance pour les formations contraste avec l'importance de la formation à distance dans les formations d'adultes (Jézégou, 1998, p. 30).

10.4.1.2. Des utilisations moins « évidentes » avec les apprenants candidats au DILF ?

On a retrouvé, dans le discours des responsables d'organismes qui ont accepté de participer à l'enquête exploratoire, les idées reçues relatives aux utilisations de TIC pour la formation d'adultes (migrants) peu lettrés analysées en section 3.3.3.

Pour le public d'apprenants candidats au DILF, les utilisations d'instruments informatisés sont en effet, pour plus de la moitié des répondants (n = 12), *restreintes*[346] voire *discutées*[347]. Une liaison identifiée avec le logiciel Modalisa permet de nuancer ce constat : celle positive entre le fait de n'être que centre d'examen et de discuter les utilisations d'instruments informatisés pour les candidats au DILF. La liaison inverse est manifestée avec une relation négative entre le fait d'être centre d'examen et centre de formation et de discuter les utilisations de ces instruments pour les candidats au DILF.

Pour le public d'apprenants candidats au DILF, 12 répondants se déclarent défavorables à des pratiques de formation à distance. Les organismes ayant développé des dispositifs ouverts aux apprenants ne semblent pas correspondre à ceux qui accueillent beaucoup d'apprenants candidats à cet examen : cette interprétation est motivée par la liaison positive entre l'utilisation de la distance pour les apprenants et le fait d'avoir une part d'activité inférieure à 5 % consacrée à la passation du DILF. L'utilisation de la distance paraît donc particulièrement faible dans le cas de la formation d'adultes migrants peu lettrés.

346. On reviendra sur cette observation avec la deuxième analyse du corpus mais, dans le cadre de la première d'entre elles, cette modalité a été déterminée par le contenu des réponses, elle renvoyait à la déclaration d'une appétence variable des formateurs pour ces usages, d'une limitation à une « familiarisation », au fait que les apprenants sont de « grands débutants », ou même que les utilisations sont qualifiées littéralement de « bornées ».

347. De même que pour l'observation précédente, on reviendra sur ce point dans la deuxième analyse du corpus. Cette modalité a également été déterminée par le contenu des réponses ; elle renvoyait à l'usage des termes suivants : « bizarre », « préalables », « mettre le marteau avant le clou », « anormal », « priorité à l'oral ». Les utilisations des TIC ont également été considérées comme discutées s'il a été question du peu d'autonomie des apprenants ou de leurs moyens financiers, temporels et cognitifs.

Cependant, deux liaisons paraissent particulièrement intéressantes au regard de ma problématique de recherche :

- celle positive entre les organismes encourageant les utilisations de TIC pour les candidats au DILF et des utilisations liées à la production d'écrit ;
- celle positive entre les organismes encourageant les utilisations d'instruments informatisés pour les candidats au DILF et la construction de projets liés à ces utilisations.

Ainsi, dans le corpus des organismes représentés, quelques responsables établissent des liens entre l'utilisation de TIC et l'entrée en littéracies pour des adultes migrants peu lettrés ; certains évoquant aussi la mise en œuvre de projets pédagogiques mobilisant les TIC pour la formation de ce public. Il convient toutefois de rappeler la faiblesse intrinsèque de ces liaisons, calculées à partir d'un effectif de répondants faible.

10.4.1.3. Synthèse et discussion de la première analyse

On peut constater en premier lieu que, malgré des variations, les organismes sont globalement dotés et développent des utilisations des TIC en formation. Pour autant, ces utilisations ne sont pas systématiquement prévues par les parcours d'apprentissages : une majorité des responsables admet que ces pratiques varient en fonction de l'appétence des formateurs.

L'analyse tend aussi à montrer que les pratiques repérées correspondent à des pratiques répandues pour l'apprentissage des langues, telles celles des exerciseurs d'EAO ou celles de vidéoprojection. En contraste, le potentiel des utilisations de TIC pour la formation et l'insertion sociale d'adultes migrants peu lettrés ne semble pas clairement identifié par la plupart des responsables des organismes de formation.

La première analyse menée tend effectivement à montrer que les utilisations des TIC sont plus fréquentes, voire plus évidentes, pour des populations d'apprenants relevant d'un niveau supérieur à celui du DILF : une majorité des responsables décrivent les pratiques mobilisant les TIC concernant ces publics comme étant restreintes, voire les mettent en question. Le positionnement des répondants concernant les utilisations de la modalité à distance pour les apprenants candidats au DILF confirme également cette tendance puisque plus de la moitié des répondants se déclare défavorable au développement de telles pratiques.

On peut toutefois nuancer ce premier constat du fait de la variabilité des pratiques des formateurs : le niveau des apprenants influe vraisemblablement moins que l'ensemble des variables liées aux formateurs (statut, salaire, formation initiale et continue). L'ensemble de ces remarques indique cependant des besoins de formation et d'accompagnement au long terme des formateurs ainsi que de leurs encadrants, pour le développement de pratiques instrumentées avec des TIC.

Dans la partie suivante, on revient sur ces résultats en les confrontant à ceux issus de la seconde analyse des données : celle menée avec la fonctionnalité d'analyse thématique partielle du logiciel Modalisa. On verra que, si les premiers résultats sont corrélés aux seconds, l'éclairage des extraits d'entretien vient préciser les conclusions comme les perspectives de l'enquête exploratoire.

10.4.2. *Seconde analyse*

10.4.2.1. Remarques à propos de l'utilisation de Modalisa

J'ai remarqué que mon attachement aux conceptions interactionnelles du langage avait continué de gêner le processus d'analyse des données avec le logiciel Modalisa. En effet, j'avais fait le choix, dans la seconde transcription des entretiens, de conserver la notation des tours de parole. En plus de participer à la lisibilité des transcriptions, ce choix permettait d'utiliser une unité langagière déterminée au plan théorique dans le champ de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schlegoff, & Jefferson, 1974)[348]. J'avais pour ambition de procéder au marquage thématique de chaque tour de parole, les uns après les autres, puis, en plus de l'analyse des thématiques identifiées, de décrire, par exemple, l'évolution thématique observable dans le déroulement de chacun des entretiens.

Une fois le contenu des entretiens entré sous la forme dissociant les tours de parole dans Modalisa, j'ai donc réalisé un marquage thématique de chaque tour de parole et ce, à partir d'une grille élaborée après la pré-analyse d'une partie des entretiens. Seulement, Modalisa n'autorise pas la confrontation finale des thématiques pour chacun des tours de parole ainsi isolés : autrement dit, cette unité, pertinente pour l'analyse des interactions langagières, ne peut pas être prise en charge par les fonctions constituantes du logiciel[349]. Il est donc apparu que l'analyse de textes, telle qu'elle est proposée dans Modalisa, repose sur une conception du langage qui tient peu compte des spécificités des interactions verbales.

Face à ce constat, j'ai tout de même choisi de poursuivre le traitement des données. Les tensions entre les conceptions interactionnelles du langage et les fonctions du logiciel n'ont en effet pas rendu impossible des analyses variées et instructives des données de l'enquête : les difficultés rencontrées faisaient en fait partie des genèses instrumentales engagées dans l'activité d'analyse des entretiens. J'ai pu observer, par là, le développement de mon système d'instruments pour ce domaine d'activité spécifique. Je le décrirai succinctement, comme une première instrumentalisation de l'approche anthropologique des technologies telle que Rabardel l'a développée.

Partant de classifications manuelles avec les instruments symboliques des catégorisations et de leur détermination, j'ai ensuite associé l'artefact du traitement de texte à l'activité d'analyse de

348. Les règles de détermination des tours de parole sont rappelées dans l'annexe 4, dans la section intitulée « Conventions de transcription adoptées »

349. Cette remarque est valable au plan des fonctions constituantes mais on remarquera qu'elle pourrait se voir invalidée par des catachrèses, ou la constitution de fonctions par un utilisateur expert de Modalisa et de l'analyse interactionnelle.

données langagières, pour soutenir la classification des contenus à l'aide des styles et de la numérotation des paragraphes. Au plan de l'instrumentation, j'ajoutais donc, à ce type de logiciel, un schème d'action instrumentée lié à l'analyse de données de recherches, différent de celui lié à l'édition de textes structurés.

La fonction d'analyse thématique partielle de Modalisa a permis un traitement plus complet et plus fiable du corpus, du fait des possibilités de vérification du marquage réalisé. Mais elle n'a pas suffi à l'analyse du contenu des entretiens puisque j'obtenais seulement le tri des thèmes pour chaque tour de parole. J'ai donc dû exporter, dans un fichier de traitement de texte, les classements thématiques pour chacun des tours de parole (une opération par tour de parole, pour chaque entretien) en utilisant la fonction « déconstruction de texte ». Cette fonction restitue, pour chaque tour de parole, les marquages et les segments d'entretien associés. J'ai finalement re-trié manuellement les segments d'entretien en fonction du marquage afin d'associer, à chacun des thèmes, tous les segments d'entretien correspondants[350].

Près de 2000 segments d'entretien ont été classés en fonction de 8 thématiques principales, représentées dans le tableau suivant par ordre décroissant d'importance :

Thématiques principales	Nombre de segments d'entretien classés
1. À propos des TIC	545
2. À propos de l'entretien en lui-même	469
3. À propos de l'organisme	168
4. À propos des apprenants	168
5. À propos du répondant	166
6. À propos du DILF	165
7. À propos des formateurs	163
8. À propos de la formation linguistique/de base	70
Total	**1 914**

Tableau 9 : thématiques identifiées dans les entretiens de la phase exploratoire, 2de analyse

Avant de procéder à l'analyse détaillée des thématiques et de leurs contenus, on signalera que pour l'analyse des entretiens de la phase d'approfondissement, j'ai stabilisé un traitement des entretiens nécessitant une nouvelle transformation des transcriptions : le format tabulaire a été supprimé, les textes ont ensuite été intégralement entrés dans Modalisa pour obtenir le tri thématique sur l'ensemble des entretiens[351]. Au fil de ces genèses instrumentales pour l'activité d'analyse d'entretiens de recherche, j'ai bien pris conscience de la nécessaire concordance du format des données aux instruments d'analyse comme aux questions et méthodologies de recherche.

350. L'unité « tour de parole » et la considération de leur ordre n'ont donc pas été utilisées dans l'analyse.

351. On a cependant conservé la présentation au format tabulaire des transcriptions dans les annexes puisqu'il aide la lecture en distinguant clairement chaque interlocuteur.

Dans la section suivante, je détaille, pour chacune des huit thématiques identifiées avec la seconde analyse du corpus, les résultats les plus saillants, non pas en suivant une logique quantitative de représentation mais en abordant le corpus de façon à faire émerger sa cohérence et ses limites. Si l'analyse paraît longue, c'est qu'elle repose essentiellement sur celle d'extraits d'entretien qui, en plus d'ajouter du texte, nécessitent une lecture particulière.

10.4.2.2. Analyse des thématiques représentées

10.4.2.2.1. *Thématique 1 : segments d'entretien liés à l'entretien en lui-même*

Commenter ce thème en premier permet d'éclairer des éléments importants de contexte, ce qui revient à préciser les conditions et le déroulement des interactions. Il est apparu que les segments d'entretien liés aux entretiens en eux-mêmes rejoignent des questions méthodologiques, parmi lesquelles celles soulevées par l'utilisation du téléphone pour conduire des entretiens de recherche. Tous ces segments d'entretien ont été classés en fonction de neuf sous-thématiques, présentées en ordre décroissant d'importance dans le tableau suivant :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Utilisation du téléphone	88
2. Commentaires et initiatives dans l'interaction	72
3. Demande de reformulation	70
4. Demande de répétition	63
5. Difficultés dans l'intercompréhension, malentendus	61
6. Salutations	42
7. Échanges et questions finales	27
8. Stratégies d'évitement de la question	20
9. Prises de notes pour des échanges ultérieurs	13
Total	**469**

Tableau 10 : sous-thématiques liées à l'entretien en lui-même

La première de ces sous-thématiques (« utilisation du téléphone ») met en évidence à quel point ce choix a en fait occasionné de nombreuses gênes dans la fluidité des échanges : 61 segments renvoient à des problèmes de réseau (coupure et rétablissement). On pourrait y ajouter les 133 segments correspondant à des demandes de répétition ou de reformulation mais ces deux catégories peuvent également recouper celle des stratégies d'évitement des questions. On a donc conservé ces frontières entre sous-thématiques pour ne pas forcer l'interprétation, mais on reviendra sur les stratégies d'évitement dans la suite, notamment lorsqu'on caractérisera le rapport des répondants aux TIC.

Il convient d'observer aussi que la sous-thématique de « l'utilisation du téléphone » compte 15 segments évoquant des biais causés par l'utilisation du téléphone : au lieu de m'entretenir avec une seule personne, les modalités prévues pour l'enquête généraient un déséquilibre en ma

défaveur, les personnes pouvant être assistées d'autres interlocuteurs, que je ne pouvais pas voir, mais dont la présence pouvait influencer l'interaction. Ainsi, sur les 17 entretiens conduits, plus des deux tiers (n = 10) ont été marqués par des segments indiquant la présence d'interlocuteurs tiers, allant des salutations d'autres personnes passant ou présentes dans les lieux, jusqu'au ralentissement de la prise de parole du répondant dans l'interaction :

> (e4) ben ((se racle la gorge et voix qui baisse en fonction d'un mouvement dans la pièce)) oui ben l'em- l'emploi de de l'informatique au quotidien ((bruit de mouvement et grincement de porte)) (xxx)

Sur ce point, on a bien entendu conclu à l'intérêt de se rendre en présence dans les organismes pour échanger directement avec les interlocuteurs visés, quand bien même il eut fallu effectuer, rien que pour cela, au moins 80 allers-retours dans toute la région et dans un intervalle d'un à deux mois[352].

La sous-thématique des « commentaires et initiatives dans l'interaction » rassemble, quant à elle, des segments variés où ont été considérés, par exemple, les rires ou les soupirs des répondants, soit les marques paraverbales également constitutives de l'entretien : ces segments font se rapprocher cette sous-thématique de celle des stratégies d'évitement mais il est aussi délicat de trancher dans l'interprétation. D'autres commentaires renvoient plus particulièrement aux besoins d'ajustements du guide d'entretien : ils se rapprochent alors de la sous-thématique des « difficultés dans l'intercompréhension et malentendus » qui les signale très clairement. Cela dit, près de la moitié des « commentaires et initiatives » (n = 33) renvoient à des segments marquant l'intérêt et la coopération des participants pour l'enquête, l'un d'entre eux allant même jusqu'à me consulter à propos de leurs initiatives :

> (e11) sinon on a un site mais je serai ravi aussi que que si vous voulez qu'ensuite après vous vous me rappelez pour me dire ce que vous en pensez si y'a des des améliorations ou des choses j'sais pas […]

Finalement, la sous-thématique relative aux « échanges et questions finales » montre qu'un seul des répondants n'avait aucune question à la suite de l'entretien et n'a pas demandé à être tenu au courant des résultats de l'enquête (e3). Les autres ont souhaité obtenir des précisions soit sur les modalités et le déroulement de l'enquête, soit sur le traitement de leur réponse ou encore l'origine et le financement de la recherche. Plus de la moitié des répondants (n = 9) s'est déclaré intéressée à l'idée d'être tenu informée des résultats de l'analyse. Cet intérêt de la part des répondants pour les questions de recherches, à savoir les utilisations de TIC pour la formation d'apprenants adultes migrants (peu lettrés) sera mis en perspective avec les résultats de l'analyse qui suit, à savoir celle des segments d'entretien associés aux répondants.

10.4.2.2.2. *Thématique 2 : segments d'entretien liés au répondant*

Quatre sous-thématiques ont été identifiées dans cet ensemble et, comme pour les autres, on les a classées par ordre décroissant d'importance dans le tableau suivant :

352. Le fait d'être rémunéré pour mener des recherches soutiendrait évidemment ce genre de décision.

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Statut et expérience	54
2. Rapport aux TIC	54
3. Échanges terminologiques	47
4. Regard limité sur l'activité de l'organisme	11
Total	**166**

Tableau 11 : sous-thématiques liées aux répondants

La première sous-thématique (« statut et expérience ») a déjà été traitée dans le cadre de la première analyse de contenu (cf. section 10.3.1.). Mais la deuxième sous-thématique montre, à l'instar des considérations méthodologiques précédentes, l'intérêt d'avoir mis en œuvre une seconde analyse du corpus : elle éclaire assez précisément les rapports des répondants aux technologies et, du même coup, les besoins de formation et d'accompagnement des prescripteurs intermédiaires que sont les « responsables d'organismes » vis-à-vis des utilisations pédagogiques de TIC.

Un premier constat est que tous les entretiens disent quelque chose des rapports des répondants aux technologies. Le second est qu'une faible part des répondants s'avère à l'aise avec ces objets : seulement cinq d'entre eux, soit moins du tiers, en parlent de manière assez précise (e10, e14, e16), voire spécialisée (e12, e13). On note que sur ces 5 répondants, 3 sont des femmes mais aussi qu'une certaine égalité s'observe au plan des statuts (postes de direction ou de supervision/coordination) et dans la durée de l'expérience (entre 4 et 7 ans au poste, n = 2 ; plus de 7 ans au poste, n = 3). Les autres répondants expriment plutôt des incertitudes (n = 8) :

> (e5) j'suis peut-être pas complètement très à mê- à- au fait de ((léger rire)) des nouvelles technologies qui existent hein
>
> (e7) je sais pas j'suis pas une grande technologique hein ça dépend
>
> (e8) je sais pas si j'peux vous répondre

Certains (n = 6) décrivent aussi une division du travail qui fait qu'ils sont déchargés de la gestion directe de cette question :

> (e11) j'pense j'espère mais c'est mon collègue qui s'occupe de ça je à vrai dire moi j'l'ai comme ça fait pas longtemps qu'on l'a apparemment d'après mon collègue il faut le réactiver
>
> (e17) oui mais par contre là j'peux pas vous donner l'information parce que c'est directement les formatrices qui les utilisent /

On a noté également plusieurs segments exprimant une forme d'insécurité, ceux-là concernent particulièrement trois répondants :

> (e1) cependant j'ai pas du tout la maîtrise de de ces technologies pour pouvoir dire lesquelles seraient utiles ou pas
>
> (e2) mais de toute façon moi l'informatique c'est vraiment je suis plutôt analphabète par rapport à ça /

> (e11) franchement j'vais vous dire la vérité moi je n- je ne sais pas bien je ne suis pas à l'aise avec tout ça / vous pouvez voir avec cet- ça peut être aussi une idée que qu'on peut développer ben avec mon collègue qui fait ça /

Le troisième répondant constitue un cas particulier parce que l'entretien comporte des segments qui peuvent être rapprochés d'expressions de l'incertitude, mais l'un d'entre eux s'approche davantage des idées reçues analysées plus haut :

> (e3) c'est pas une priorité [ndlr. d'utiliser les technologies] puisque j'vous dis les les objectifs des apprenants c'est plutôt de d'être opérationnel sur leur poste de travail et donc c'est généralement ce sont des personnes qui ont des difficultés à l'écrit

Ici, le répondant montre qu'il dissocie assez radicalement l'utilisation de TIC et les objectifs de maintien dans l'emploi ou d'entrée et de développement de compétences en littéracies : l'emploi de la conjonction « puisque introduit une justification de l'énonciation […] qui est présentée par le locuteur comme une vérité allant de soi »[353]. Or, ce répondant est aussi celui qui a le plus grand nombre de segments codés dans la catégorie des stratégies d'évitement des questions (n = 9) : de manière fréquente et à partir de formulations redondantes (« comment / »), ce répondant me faisait répéter mes questions, ce qui est apparu comme une stratégie lui permettant de gagner du temps et de contrôler ses réponses. La retenue d'expression obtenue avec la mise en œuvre cette stratégie a peut-être aussi été un moyen de ne pas dévoiler certaines difficultés vis-à-vis des TIC.

Ce qui apparaît assez clairement de l'analyse du contenu des réponses de cette sous-thématique, c'est que former seulement les formateurs pourrait engendrer des tensions au sein des communautés engagées dans la formation des migrants. Il conviendrait donc de considérer les échelons supérieurs en termes de formation aux utilisations pédagogiques de TIC afin qu'ils soient en mesure d'accompagner le développement de telles pratiques. L'intérêt des répondants pour les questions de recherche qu'on relevait plus haut ferait alors signe de la demande de formation pour cette population particulière.

Au plan des autres sous-thématiques relatives aux répondants et dégagée dans la seconde analyse du corpus, la catégorie des « échanges terminologiques » est liée à deux questions du guide d'entretien qui visait à faire expliciter par les répondants ce qu'ils connaissaient des expressions « société de la connaissance » et « infobésité ». Cette catégorie mériterait une analyse spécifique qu'on ne mènera pas ici faute de place mais qu'il serait pertinent de développer.

La dernière catégorie identifiée dans la thématique relative aux répondants (« regard limité sur l'activité de l'organisme ») concerne 5 répondants : cette sous-thématique peut indiquer le type *rationalisé* d'organisation des activités décrit par Engeström (1987). On a noté que les 5 répondants concernés représentent deux organismes privés, deux associations et un organisme public de formation continue. La détermination de cette catégorie est justement reprécisée dans la suite, à partir de l'analyse des segments d'entretien associés aux organismes de formation.

353. Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2008). *Grammaire méthodique du français* (3. ed., 5. tirage). Paris: Presses Univ. de France, p. 620.

10.4.2.2.3. *Thématique 3 : segments d'entretien liés à l'organisme*

Les sous-thématiques identifiées à partir du marquage de la seconde analyse du corpus sont, ici, au nombre de trois :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Caractéristiques (taille, implantation territoriale)	63
2. Types de dispositif	63
3. Autres	42
Total	**168**

Tableau 12 : sous-thématiques liées aux organismes

Les deux premières sous-thématiques illustrent, ne serait-ce qu'en nombre d'occurrences, la variété de l'offre et son manque de lisibilité analysés en section 6.2.1. Comme les organismes représentés dans le corpus ont déjà donné lieu à plusieurs descriptions (cf. partie 10.3.), on détaillera donc ici simplement la sous-thématique intitulée « autres » qui rassemble trois catégories de segments d'entretien : ceux relatifs aux organismes publics de formation continue (n = 24), ceux relatifs aux associations (n = 6) et ceux relatifs aux problématiques des ressources pour les activités de formation (n = 12).

La première de ces catégories éclaire le type d'organisation des activités auquel renvoient les organismes publics de formation continue : leur système témoigne d'une spécialisation forte de la division du travail, qui la rend assez complexe et hiérarchisée ; ils paraissent simultanément davantage dotés en instruments spécialisés pour leurs activités (postes de documentalistes, centres de ressources, postes pour la formation continue, réseaux électroniques pour la coordination et la mutualisation). Il convient cependant d'approfondir ces remarques avec davantage que l'analyse de trois entretiens, ce qui sera réalisé dans le prochain chapitre.

L'analyse des segments associés aux organismes publics de formation continue éclaire aussi leurs relations et leur relative autonomie vis-à-vis du ministère de l'Education Nationale et des institutions liées au FLE (CIEP, OFII)[354]. Finalement, neuf segments mettent en évidence la politique active de promotion des utilisations des TIC dans les pratiques des formateurs :

> (e16) ils [ndlr. les formateurs] le seront tous [ndlr. formés aux utilisations pédagogiques des TIC] c'est une volonté forte de la structure

Les segments d'entretien relatifs aux associations font ressortir, quant à eux, à la fois l'aspect « inclassable » et l'hétérogénéité de leurs activités :

354. (e14) « c'est ce qui fait qu'on est Ateliers de Pédagogie Personnalisée c'est vrai et puis on s'inscrit complètement là dans une logique académique dont on a bien mesuré les enjeux pour nous c'est majeur là hein / c'est ce dont vous parliez tout à l'heure c'est accueillir un public migrant pour les former et les s- et et leur donner un certificat […] on passe comme je vous l'ai dit du DILF au / au DCL et ça c'est une + pas une petite révolution mais c'est un une orientation majeure là de l'Education Nationale ah c'est national ça on devait le faire hein il a décidé c'est décrété que ce serait le DCL ce diplôme qui (xxx) plus le DILF plus plus géré par le le CIEP / + et puis le DCL par le ministère de l'Education Nationale alors après pourquoi ça c'est signé comme ça en en interne / le CIEP n- est une é- une émanation hein de l'Education Nationale et là ça sera le DCL + […] très bien alors que nous on fait du DILF enfin nous les les dispositifs G depuis des années hein / en fait y'a un événement important hein / qui vient de se passer la gestion du DCL a complètement été re-centralisée à P / […] donc on est à fond dans cette actualité-là français langue d'intégration DCL »

(e4) nous menons des activités à à intérêts multiples / c'est-à-dire soit des activités comment dire d'ordre culturel d'intégration dans le tissu de la ville […] des visites des spectacles des sorties cinéma et caetera mais nous avons des des temps particulièrement précis par exemple cette année à partir du mois de septembre y'a eu vraiment un une sorte de bachotage quoi de préparation au DILF […] sinon le reste de de l'année on- on balaye un champ relativement large d'activités pour ne pas pour ne pas tomber dans le piège d'une nous n'avons pas des cours d'alphabétisation classiques nous ne sommes pas une association d'alphabétisation

(e15) alors ça dépend puisqu'on a deux types d'activités donc on a nous on a des activités de proximité / et on a aussi une partie qui est organisme de formation où on va intervenir en entreprise / et et dans le cadre de formations intensives

Deux segments ramènent aussi au quatrième type historique d'activité décrit par Engeström, celui de l'activité maîtrisée collectivement dans une perspective expansive :

(e12) je collabore au comité permanent de professionnalisation des asso7 / qui vise à mettre en place le plan de formation commun aux asso7 /

(e16) de plus en plus on est demandé par les pouvoirs publics en tant qu'éducation nationale de porter des gros dispositifs de type justement l'OFII de type Compétences clés / (xxx) les associations et de accompagner les associations et de former les associations + ah c'est passionnant

De même que pour les organismes publics de formation continue, cette remarque devra être approfondie par une collecte de données plus conséquente que les seuls entretiens de la phase exploratoire.

Au plan des segments associés aux « problématiques des ressources pour les activités de formation », on retrouve les caractéristiques de l'offre telles qu'on les a décrites en section 4.5.2. , à savoir : la diffusion limitée des matériels pédagogiques conçus localement, un manque de visibilité sur les ressources en « linguistique […] par rapport à l'alphabétisation et au français langue étrangère + y'en a mais pas suffisamment » (e16). Ces observations font donc écho aux recherches documentaires et aux analyses menées dans la première partie de la thèse. On approfondit, dans la suite, les résultats de l'analyse de contenu de la catégorie thématique centrale de l'enquête, qui correspond aussi à celle la plus représentée dans le second traitement des entretiens.

10.4.2.2.4. *Thématique 4 : segments d'entretien liés aux TIC*

Dans cette thématique, les segments d'entretien marqués ont d'abord été classés en fonction des deux sous-thématiques suivantes :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Pratiques pédagogiques	280
2. Équipement	265
Total	**545**

Tableau 13 : sous-thématiques liées aux TIC

L'équipement a déjà été caractérisé dans la section rendant compte de la première analyse des entretiens (cf. p. 198). On se concentrera donc sur les segments associés aux pratiques pédagogiques dont voici une classification plus détaillée :

Catégories associées aux pratiques pédagogiques avec des TIC	Nombre de segments de texte d'entretien classés
1. Processus de « banalisation » d'usages	198
2. Critères de limitation des usages	62
3. Autres	12
4. Référentiels de formation aux usages pédagogiques de TIC	8
Total	**280**

Tableau 14 : catégories liées aux pratiques pédagogiques avec des TIC

On identifie un certain déséquilibre au plan quantitatif entre la première catégorie (n = 198) et les autres, à propos desquelles on remarque aussi des désignations vagues (« autres ») ou très précises (« référentiels de formation aux usages pédagogiques de TIC »). Cela dit, l'analyse de formes discursives autorise celle d'ensembles dissemblables, autant en termes de proportions qu'en termes de contenus.

La présentation tabulaire permet de faire ressortir rapidement des relations entre les éléments d'une même classe. Aussi, au risque de lasser, on a représenté à nouveau sous la forme d'un tableau les catégories qu'on a pu organiser au sein de celle identifiée précédemment sous le nom « processus de "banalisation" d'usages » (n = 198). Mais cette fois, on a systématisé la présentation du nombre de répondants concernés par ces segments en ajoutant une colonne au tableau :

Catégories des « processus de "banalisation" d'usages »	Nombre de segments de texte d'entretien classés	Nombre de répondants concernés
1. Généralités et systématisation de modules « informatique »	39	14
2. Usages de la distance	45	14
3. Multimédia et pédagogie de projet	24	13
4. Individualisation	22	10
5. Sensibilisation – première prise en main	19	12
6. Utilisations libres ou pédagogiquement encadrée des apprenants	15	11
7. Vidéoprojections & séances collectives	10	8
8. Rapports au développement des compétences à l'écrit	9	5
9. Recherche d'Information sur le Web (RIW)	7	5
10. Entraînement au DILF	8	4
Total	**198**	**-**

Tableau 15 : catégories liées aux « processus de "banalisation" d'usages pédagogiques de TIC »

On relèvera, en premier lieu, l'écart entre ce qu'avait fait ressortir la première analyse des types d'utilisations de TIC et celle-ci. Pour expliquer l'écart entre la première et la seconde analyse, on notera que, dans la première analyse, on s'était focalisé sur une variable à caractère ordonné[355]. Ici, les thématiques abordées sont classées en fonction d'aspects quantitatifs qui valorisent des questionnements en lien avec les TIC pour la communauté interrogée. La seconde analyse donne donc à voir plus précisément quelles thématiques ont été les plus importantes dans l'ensemble des entretiens.

On remarquera, avec cette seconde analyse, que les écarts entre les communautés d'éducateurs identifiés précédemment (cf. synthèse du 3e chapitre) paraissent moins forts puisqu'on retrouve les questions de formation à distance ou celles de l'individualisation dans le peloton de tête des thématiques abordées par les répondants. Si chacune des catégories du tableau 15 peut donner lieu à des analyses conséquentes pour comprendre comment certains usages de technologies se répandent ou non, on est cependant contraint, ici, à la sélection.

Je me suis donc intéressée à la première catégorie déterminée (« généralités et systématisation de modules "informatique" ») parce qu'il s'agit d'une de celles que presque tous les répondants ont mobilisée dans leurs réactions : on y trouve une majorité d'arguments selon lesquels, de nos jours, les TIC correspondent à des objets du quotidien qu'il faut être en mesure de manipuler ; cela dit, quelques répondants (n = 5) précisent que l'organisme de formation a systématisé les modules d'informatique dans toutes les formations dispensées.

J'ai aussi choisi de décrire davantage la huitième catégorie déterminée parce qu'elle concerne les relations d'opposition (n = 2) ou de corrélation (n = 3) entre l'utilisation de TIC pour l'entrée et le développement de compétences en littéracies établies par cinq répondants :

> (e3) en fait nous on est tr- on se concentre beaucoup sur l'apprentissage de de l'écrit donc en raison de ça on a + on travaille peu avec ces ces moyens-là
>
> (e11) quand on est au au phase de de la maîtrise de l'espace graphique par exemple / c'est beaucoup plus de l'écrit cla- classique sur papier
>
> (e12) ah si si c'est inclus automatiquement / d'autant que pour un public peu scripteur notamment le fait d'avoir accès à un clavier ben ça peut être un élément facilitant puisque ça do- voilà on a remarqué qu'au niveau enfin de la que ça décomplexait par rapport à l'écrit au tracé et caetera avec le stylo
>
> (e16) je pense que comme le public souvent a été peu voire pas scolarisé c'est très valorisant pour eux et qu'ils se rendent compte que très vite ils peuvent produire des petits textes des petits écrits et ça y'a rien de plus valorisant donc encourageant dans l'apprentissage donc voilà pour moi c'est un grand plus quoi ah ça c'est

355. Chaque type d'usage mentionné par les répondants était classé en fonction de son ordre de déclaration. A la variable « types d'usages » répondaient les modalités suivantes : « pas d'usages pédagogiques des TIC ; sensibilisation-familiarisation ; vidéo-projections ; bureautique ; EAO hors ou en ligne ; recherche d'information sur le web ; production d'écrits ; exploitation du multimédia ; film, projection ou auto-confrontation ; autres ; peu ou pas de données ».

On voit mieux ici le poids des idées reçues analysées plus haut ; de même que des conceptions associant l'utilisation pédagogique de TIC à l'entrée et aux développements de compétences en littéracies pour des adultes migrants peu lettrés.

Concernant les « critères de limitation des usages » de TIC pour la formation de migrants relevant du DILF, on a observé tout d'abord qu'un seul répondant n'en avait pas formulé (e12). On a relevé ensuite que deux répondants pointent le critère de l'évolution propre à la technologie, trop rapide et difficile à suivre (e14, e 17) ; 3 autres mentionnent le coût pour les organismes et les personnes, formateurs et apprenants. Les deux plus importantes catégories de cette sous-thématique concernent des critères qu'on peut qualifier de pédagogiques (n = 19) et ceux associés aux possibilités (financières, temporelles et cognitives) des apprenants (n = 34). On illustre ces deux catégories par des séries d'extraits d'entretien commentées :

> (e6) ah c'est sûr c'est quelque chose qui est indispensable de nos jours effectivement avec l'internet et tout ce qu'on peut y trouver bien entendu mais j'dirai pas que c'est une priorité notre priorité c'est c'est que nos stagiaires aient un a- e- c'est que nos stagiaires puissent passer leur examen ce qui est l'objectif final de cette formation / (…)
>
> (e7) ah oui non ça non quand on faisait le DILF on non on l'utilisait très très peu parce que c'était basé sur l'oral quand même principalement le DILF (…) donc et puis bon quand ouais soit c'est des personnes qui sont bon qui savent bien s'en servir donc leur problème c'est juste le français donc une fois de plus y'a pas de temps pour ça que ça ça ils sachent faire soit c'est des personnes qui savent pas du tout s'en servir dans leur langue enfin ni dans leur pays ni ici et auquel cas y'en a qui (xxx) voilà ou alors on n'a pas le temps hein (xxx) sur deux fois deux-cents heures on peut pas et puis c'est déjà ça donc ça reste une exception donc hein
>
> (e10) on a une salle informatique qui est connectée internet on a une connexion wifi sur tout le site / mais il n'y a pas d'utilisation pédagogique informatique + non ça n'est pas la demande de notre clientèle notre clientèle elle vient pour de l'authentique (...)
>
> (e15) + j'dis pas que c'est pas pertinent hein c'est simplement en plus ((rire)) + non j'pense que tout ce qui du nu- l'ordre du numérique c'est quand même quelque chose d'important / simplement ça ben se + ça se rajoute quoi c'est c'est un apprentissage de plus hein

Avec ces extraits d'entretien, on identifie quatre arguments différents mais néanmoins rattachés à la catégorie des critères d'ordre pédagogique : le premier exprime la priorité donnée aux objectifs de validation des examens ; le second met en évidence le déséquilibre en faveur des compétences orales telles qu'elles sont évaluées lors de l'examen du DILF ainsi que la réduction du nombre d'heures de formation pour ces publics ; le troisième insiste sur les « demandes de formation » sur le marché global du FLE ; le quatrième évoque une surcharge des programmes de formation du fait de la prise en compte des TIC.

La sélection suivante d'extraits d'entretien se rapporte aux critères de limitation des utilisations de TIC pour la formation de migrants relevant du DILF qui ont été identifiés dans les discours des

répondants, associés cette fois aux possibilités financières, temporelles ou cognitives des apprenants :

> (e6) après c'est en fonction du public qu'on a en face hein c'est c'est peut-être pas le mê- enfin le public en tout cas que nous avons n'est pas le même que celui de l'Alliance Française voyez / donc quand je je dis ça je vous dis par rapport au public que que nous accueillons sur nos groupes de formation et dans le cadre du marché OFII (…) donc (xxx) c'est c'est pas comment dire c'est pas accessible c'est pas donné à tout le monde voilà parce que ce qu'il faut savoir c'est c'est que le public que nous avons dans nos groupes qui souvent c'est souvent un public en grande difficulté avec une grande pr- précarité donc au final et sur tous les points de vue donc donc c'est vrai que c'est pas toujours facile pour eux (…) donc on essaye de de quand même de les familia- familiariser avec un minimum de choses mais en tout cas au début de leur apprentissage c- c'est vraiment pas quelque chose qui va prendre la plus grande place de de j'pense que ça va ça va être voilà ça va être complémentaire
>
> (e14) on s'aperçoit surtout sur les compétences clés ça sert à rien de prendre une personne qui maîtrise les très mal la langue le mettre sur un pc et le faire travailler sur internet hein /

On relève à nouveau ici la correspondance entre les arguments énoncés par les répondants et les idées reçues analysées plus haut, ainsi qu'un ensemble de facteurs illustrant ce qui a été montré par la première analyse, à savoir que les utilisations de TIC avec des publics relevant du DILF ont tendance à être restreintes ou discutées par les répondants. L'intérêt de revenir précisément à leurs discours est alors d'identifier autant de voies d'accompagnement possibles pour le développement de telles pratiques. On poursuit la seconde analyse du corpus avec celle des segments d'entretien liés aux formateurs.

10.4.2.2.5. *Thématique 5 : segments d'entretien liés aux formateurs*

Cette thématique est organisée en fonction des cinq sous-thématiques suivantes :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Rapport aux technologies	82
2. Nombre et caractéristiques	41
3. Formation continue	19
4. Bénévolat	12
5. Polyvalence	9
Total	**163**

Tableau 16 : sous-thématiques liées aux formateurs

La deuxième sous-thématique a été traitée dans la première analyse (cf. section 10.4.) ; on détaillera donc les autres, à commencer par les rapports des formateurs aux TIC, tels qu'ils sont décrits par leur superviseur. Ces rapports peuvent être caractérisés d'abord par une tension entre les prescriptions des cahiers des charges de formation et la liberté pédagogique :

(e1) mais en tout cas probablement que que les les outils doivent faire leurs preuves auprès notamment des formateurs / hein / c'est bien légitime / puisqu'ils sont quand même les seuls maîtres à bord de leur pédagogie hein /

(e1) quand on a un cahier des charges / il y a de façon systématique et bien l'utilisation de l'outil informatique donc de fait les les formateurs sont amenés à l'utiliser hein / ne serait-ce que dans la préparation de leurs de leurs séquences / il est indispensable que l'outil informatique soit utilisé

On a noté que cette tension s'observe particulièrement dans le discours des trois répondants représentant des organismes publics de formation continue. D'autres segments évoquent une forme d'empathie de la part des superviseurs puisqu'ils font état des variations d'appétences entre des formateurs plutôt technophiles qui vont parfois jusqu'à s'auto-équiper, et d'autres dont la culture pédagogique n'arrive pas à intégrer les instruments informatisés :

(e5) oui alors on ça ça dépend un petit peu et des dispositifs et des formateurs c'est-à-dire qu'il y a des formateurs qui dès le démarrage de l'action mettent en place des des séances qui sont j'sais pas une ou deux fois par semaine pour la découverte de tout ce qui est bureautique on va dire / qui s'en servent très régulièrement au cours de la formation et puis d'autres qui sont un peu moins enclins à utiliser ce genre de choses bon ça dépend (…) mais effectivement y a y a toujours au moins un atelier une ou deux séances de de prise en main de l'outil

(e12) ça n'est pas dans la culture du de certains formateurs voilà ils savent pas quoi en faire on n'est pas + certains travaillent un peu sur la pédagogie de projets (…) c'est des activités qui restent très occasionnelles en principe tout se fait en classe

(e17) ça vient surtout du formateur qui est peut-être en difficulté avec tout ce qui est technique et technologique / c'est plus un travail sur sur lui-même à faire pour évoluer autour autour de ça que qu'une réticence / à une plus-value autour d'outils hein

Dans ces derniers extraits, on peut identifier assez clairement le conflit entre un objet culturellement plus avancé (« l'alphabétisation élargie ») et l'objet initial des activités des formateurs (« l'alphabétisation » ou l'apprentissage du savoir lire et du savoir écrire dans un sens procédural).

On retrouve aussi, dans ce corpus, le cas particulier du troisième répondant pour lequel « non non non y a y a pas de y a pas du tout d'appréhension [ndlr. de la part des formateurs par rapport aux utilisations pédagogiques de TIC] ». Quatre autres répondants ont formulé des énoncés similaires, en le rapportant pour trois d'entre eux, à la jeunesse ou l'ancienneté de leur équipe de formateurs :

(e7) ah des formateurs / non oh y'en a qui sont encore un petit peu anciens mais bon non non ça va (xxx) non après y'a chacun non non il peut y avoir des formateurs qui ont un avis qui sont plus ou moins spécialisés quoi mais c'est tout (xxx)

(e10) ils sont versés nouvelles technologies oui et non / + j'pense que fau- faudra un accompagnement une formation / […] par contre c'est des gens qui oui qui c'est une équipe qui est globalement assez jeune / donc c'est une équipe oui qui + qui est tournée quand même vers les réseaux sociaux par exemple qui qui communique

beaucoup avec les apprenants par le biais de de mettre de réseaux sociaux qui restent en contact /

Dans ce dernier extrait, on voit émerger la considération des besoins de formation des formateurs. Sur ce point, il apparaît que ceux qui s'investissent dans l'utilisation pédagogique de TIC se sont davantage formés par eux-mêmes ou entre eux :

(e4) non non non ce ça ça faisait absolument pas partie de leu- de leur formation / […] y'a notamment ben la personne qui s'occupe du site et puis une autre personne qui sont très férues d'informatique et de technologies donc qui sont là pour pour épauler expliquer au- aux autres comment ça se passe

(e15) et on a mis enfin nous on a mis aussi en place des mini formations puisqu'on a une personne un bénévole qui est dont c'est le domaine […] des mini formations mais ce qui qui vous (xxx) qui vous semblerait très basique hein j'sais pas moi captures d'écran la mise en forme d'un document en allant chercher des des des supports ou des images sur Google dédiés avec du texte enfin voilà donc oui y a c- y a un phénomène d'entraide

Le suivi de cursus formels en formation continue ou l'intégration dans la formation initiale des formateurs des utilisations (pédagogiques) de TIC ne sont évoqués que par deux répondants. Un autre répondant évoque le besoin de reconnaissance, notamment salariale, de l'investissement des formateurs en direction des TIC[356].

Enfin, un dernier segment concernant le rapport des formateurs aux TIC a retenu mon attention parce qu'il montre que des formateurs ne se sont pas arrêtés au niveau des apprenants pour utiliser des TIC dans leurs pratiques (quand bien même le répondant estime que c'est « bizarre ») :

(e9) alors pour vous répondre très clairement bizarrement c'est le groupe niveau DILF qui utilise le plus la salle informatique […] j'crois que franchement ça vient pas du non seulement du niveau mais aussi de la formatrice […] on a une stagiaire ici à à T et puis une à M aussi qui ont le même niveau / DILF / et puis et qui trouve une énorme aide du point de vue internet parce qu'avec toutes les ressources d'exercices de vocabulaire et cætera qu'il y a en ligne elles arrivent très bien à mettre la personne sur le pc / avec déjà comment a- allumer l'ordinateur éteindre l'ordinateur se servir d'une souris / […] elles utilisent énormément la salle informatique plus que les niveaux DELF […] c'est peut-être les formatrices aussi hein mais tournés vers la grammaire la conjugaison / et donc peut-être une vision moins pragmatique et communicationnelle que le DILF […] donc finalement moins d'utilisations technologiques parce que peut-être on fait des parcours plus courts aussi donc peut-être une perte de une perte de temps c'est possible

356. (e9) « pas forcément parce que si vous voulez le malheureusement j'ai envie de dire / le temps de préparation qui a lieu sur le support papier manuel qui sont à découvrir à photocopier et cætera / n'est pas du tout traduit sur le temps de préparation pour l'utilisation des outils technologiques comme ceux-là […] donc le gros problème c'est effectivement de sensibiliser à cette possibilité de de s'entraider là-dessus / comme on découvre un manuel par exemple et et après le phénomène d'entraide ben il peut il peut pas venir / si on n'est pas en pratique sur l'outil avec d'autres personnes / si on ne montre pas enfin c'est très pratique comme outil donc si on ne montre pas à part en parler je pense pas que ce soit vraiment de l'entraide donc voilà il manque peut-être un temps enfin […] une au moins une + fau- faudrait que ça devienne conscient que la préparation de supports papiers ben c'est la même qui doit être faite pour la préparation de supports technologiques »

Les segments d'entretien liés aux formateurs ont permis d'organiser deux dernières catégories d'analyse : celles liées au bénévolat et à leur polyvalence. On en dira quelques mots avant de préciser l'analyse de la thématique liée aux apprenants.

À propos du bénévolat, il ressort que les responsables d'organismes associatifs qui ont participé à la phase exploratoire y ont peu recours ou n'identifient plus leurs fonctions civico-politiques, vraisemblablement du fait des injonctions à la professionnalisation. Le discours du quatrième répondant est particulièrement révélateur de cette situation :

> (e4) nous ne souhaitons absolument pas avoir de bénévoles au sein de l'ass- notre association nous cherchons la qualification des professeurs
>
> (e4) le fait que il y ait plus d'autonomie des centres une fois qu'ils ont été habilités me semble parce que la problématique DILF DELF avec le CIEP c'est infernal quoi je veux dire pour une association de de pour des associations de professionnels des grosses machines on (xxx) des professionnels à disposition / mais moi je vois en tant que béné- bénévole ça me ça me ça me bouffe la vie

Le répondant, président d'une jeune association de proximité, refuse donc toute référence au bénévolat alors qu'il est lui-même engagé bénévolement comme président de cette association. Le quinzième répondant est finalement le seul à « assumer » le recours au bénévolat, dans toutes les réponses récoltées au sein du corpus. Il conviendrait cependant, ici aussi, de recourir à davantage de données ciblées pour asseoir l'hypothèse d'un recul « généralisé » du recours au bénévolat dans les associations concernées par la formation des migrants.

Enfin, la catégorie de la « polyvalence » des formateurs contient des segments d'entretien référant à l'importance, pour les formateurs, d'avoir des connaissances relatives à l'insertion professionnelle ou d'autres domaines, tels l'informatique :

> (e7) parce qu'en fait tous les formateurs sont y'a pas des formateurs ling uniquement ling hein ils sont toujours ils sont polyvalents disons c'est linguistique et insertion professionnelle
>
> (e8) pour faire l'informatique non on n'a pas de personne désignée hein bon c'était prévu mais bon en fait on n'a pas fait […] et ce sont les nos propres formateurs qui ont développé les voilà les supports ben qui ont travaillé dessus
>
> (e17) oui on emploie d'autres conseillers / des conseillers avec un profil de psychologue beaucoup puisqu'on souhaite que effectivement dans l'accompagnement il puisse y avoir aussi cette approche-là donc des profils de psychologues et puis des profils multidisciplinaires mais avec une bonne expérience de du du milieu de l'insertion professionnelle en tous les cas + voilà c'est une rép- un profil linguistique profil psychologue / on demande effectivement un minimum d'expérience enfin une expérience (xxx) significative

Cette catégorie rejoint la deuxième qu'on n'a pas détaillée parce qu'elle avait déjà été abordée avec la première analyse. On pense qu'il est néanmoins nécessaire de citer un extrait d'entretien pour mettre en évidence que ces exigences vis-à-vis des formateurs semblent ne pas être soutenues par des modalités de recrutement qui valorisent leur polyvalence :

(e6) ben combien de formateur en tête là comme ça ça dépend aussi des flux mais on va vous dire allez actuellement on en a dix-huit dix-neuf mais c'est pas plus qui font qui font cette formation-là oui voilà

Ainsi, les formateurs « fluctueraient » à l'instar des migrants ? L'utilisation de ce terme dans le discours d'un responsable d'organisme de formation paraît assez révélatrice de la prédominance de contrats brefs pour les formateurs. On poursuit la seconde analyse du corpus avec celle des segments d'entretien liés aux apprenants, à propos desquels la première analyse du corpus n'avait pas montré grand-chose, en dehors du niveau le plus représenté dans l'organisme et de la part des activités de formation de l'organisme consacrée au DILF.

10.4.2.2.6. *Thématique 6 : segments d'entretien liés aux apprenants*

Pour les segments d'entretien liés aux apprenants, quatre sous-thématiques ont été identifiées mais on détaillera ici seulement celle la plus représentée[357] :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Caractéristiques	86
2. Besoins	48
3. Niveau le plus représenté dans l'organisme	31
4. Effet de la passation du DILF	3
Total	**168**

Tableau 17 : sous-thématiques liées aux apprenants

33 segments d'entretien de la catégorie des caractéristiques sont liées à l'hétérogénéité des apprenants en termes de durée d'installation sur le territoire français, de niveaux de compétence et de langue(s) de référence :

(e2) sur S où vous trouvez en fait réuni le monde entier dans un espace de restreint / d'une ville / qui est quand même particulier dans un sens qu'elle a / plus qu'une centaine d'ethnies et plus que quatre-vingt nationalités dans une ville qui est nouvelle qui autour de soixante-mille habitants

(e8) on a souvent des personnes qui sont d'origine étrangère qui ont vécu un certain nombre d'années en France sans vraiment enfin qui parlent français qui comprennent bien le français mais qui c'est surtout à l'écrit qui (xxx) diagnostiqués on a aussi des personnes qui viennent d'arriver y'a pas longtemps voilà y'a un an deux ans

(e9) elle change en fonction encore une fois des des flux migratoires c'est-à-dire qu'il y a des périodes où on va avoir beaucoup plus de personnes de de niveau alpha qui vont arriver sur nos groupes […] finalement on va se retrouver avec des personnes qui ont déjà un gros niveau et qui sont en France depuis plusieurs années et qui accèdent au groupe / et qui ont déjà un niveau FLE

29 autres segments d'entretien réfèrent aux rapports des apprenants aux TIC. Leur analyse montre que les répondants observent des évolutions en termes d'accès et d'appétence vis-à-vis des TIC pour ces publics, certains les reliant à des besoins en termes de formation :

357. La quatrième catégorie sera toutefois reliée à l'analyse des segments d'entretien liés au DILF qui suit cette section.

(e4) l'équipement est de plus en plus important auprès des des familles donc va falloir qu'on suive ça de de près qu'on s'en serve comme un un véritable relais de présence à la maison tout le problème c'est l'absence du français dans les dans les foyers chez les chez les apprenants et donc là ça permet effectivement à certains moments d'appuyer de de permettre qu- une présence du français plus importante

(e7) la plupart des stagiaires ils sont assez si ils viennent en centre de formation c'est pas pour se retrouver devant mp4 […] en général ils sont pas + pour faire une recherche ponctuelle oui mais ils sont pas très demandeurs + à la pause pour aller n'importe où sur n'importe quel site oui pour faire des j'vous dis pour faire des recherches en matière d'insertion ou alors les offres d'emplois les choses comme ça envoyer son cv oui mais pour la formation linguistique ils apprécient que moyennement hein

(e8) oui oui tandis qu'avant y'a peut-être cinq ans en arrière il y a pas mal de personnes qui découvrent l'outil fallait leur dire (xxx) de mettre où […] en général ils savent déjà ils connaissent ils savent pas plus les outils bureautique non mais pour aller sur internet ou autres y'en a pas mal qui connaissent voilà + à aller sur le bon coin chercher voilà ((rire)) voilà ça je crois oui oui ils maîtrisent oui ça va y'en a pas mal

(e11) surtout encore une fois pour les personnes qui n'ont pas le l'occasion de l'utiliser ou qui n'ont jamais été par leur parcours personnel n'ont jamais pu être confronté à l'utilisation de cet outil y'a d- y'a aussi la crainte du nouveau /

18 autres segments d'entretien sont liés aux caractéristiques psycho-sociales des apprenants (précarité financière, face à l'emploi, etc.) mais on s'appesantira plutôt sur les 6 derniers segments de texte de cette catégorie, parce qu'ils contrastent avec l'analyse précédente qui mettait en lumière la prise de conscience de l'accès croissant et de l'appétence des apprenants vis-à-vis des TIC.

Ces 6 extraits d'entretien éclairent, encore une fois, les idées reçues relatives au public des migrants peu lettrés et, simultanément, les freins quant aux développements de pratiques innovantes pour leur formation. Ils montrent en effet que quatre responsables interrogés ont tendance à catégoriser les publics en fonction de capacités cognitives immuables :

(e2) les groupes l'après-midi c'est ceux qui ont les compétences et qui pourraient aller plus loin

(e6) c'est vrai qu'il est dommage d'arrêter les gens qui ont la capacité d'apprendre et qui peuvent apprendre et qui peuvent aller au-delà de les arrêter au DILF donc autant leur proposer tout de suite le DELF A1 et où quand même l'écrit est beaucoup plus sollicité que qu'au DILF hein

En contraste, la dernière catégorie identifiée pour les segments relatifs aux apprenants, celle intitulée « effets de la passation du DILF » (n = 3) met en évidence les effets positifs de la validation d'un diplôme pour des apprenants peu lettrés :

(e2) j'sais pas si si vous pouvez imaginer quelqu'un qui n'est pas allé à l'école et qui sur le coup il a un ((rire)) un joli papier où il a vérifié lui-même qu'il est capable de (…) par rapport au DILF sont vraiment comme le les conditions de d'examen avec des passages à l'écrit à l'écoute chacun il a une table ben et caetera on vient avec sa carte d'identité /

ça veut dire le contexte est fait que voilà c'est c'est réellement un moment important / dans leurs parcours et puis avec une résultat où il peut être fier […] on a essayé de le faire mais ça marche pas chaque fois que c'est vraiment un moment aussi solennel au moment où on leur donne le diplôme et et c'est vraiment ça c'est une valorisation / pour une personne qui pas scolarisée c'qui est énorme

(e15) alors bon y en a qui qui n'a- qui ne restent pas hein / qu'on revoit pas enfin qui partent voilà / mais y en a d'autres oui qui vont chercher à aller plus loin vont chercher à passer un DELF un DELF A1 / y en a là j'ai en tête aussi une jeune femme qui est arrivée complètement débutante et qui elle devait passer le DILF pour des raisons très claires de papiers ça avait été négocié j'crois avec la préfecture qui avait échoué une fois après un j'crois après une formation ex- intensive d'ailleurs dans le cadre du CAI et qui après en suivant les ateliers de proximité parce que les ateliers de proximité c'est deux fois par semaine hein / a suivi aussi la session entraînement elle a eu le DILF et moi j'ai eu l'occasion d'en voir de la revoir là cette année dans les ateliers on sent qu'elle est passée dans une effectivement dans une dynamique de d'apprentissage enfin c'est plus la même personne que qu'au départ quoi ouais complètement ouais

On détaille justement, dans la section suivante, ce que les entretiens du corpus contiennent en termes de conceptions du DILF pour les répondants.

10.4.2.2.7. *Thématique 7 : segments d'entretien liés au DILF*

Ici, trois sous-thématiques ont été identifiées :

Sous-thématiques	Nombre de segments de texte d'entretien classés
1. Volume et évolutions de cette activité dans l'organisme	75
2. Conceptions du diplôme	57
3. Gestion des groupes	32
Total	**164**

Tableau 18 : sous-thématiques liées au DILF

On a déjà décrit dans la première analyse du corpus deux des sous-thématiques identifiées pour les segments d'entretien liés au DILF, à savoir le volume et l'évolution de cette activité pour chaque organisme ainsi que ce qui relève de la gestion des groupes (organisation dépendante ou indépendante d'autres organismes et institutions). On analysera donc uniquement les conceptions du diplôme (n = 57) parce que cette catégorie met en relief les positionnements variés et parfois antinomiques des répondants au sujet du DILF.

On peut commencer par détailler les sept catégories identifiées dans cette sous-thématique au moyen du tableau suivant, au sein duquel on a ajouté le décompte et l'identification des répondants concernés :

Catégories de la sous-thématique des « conceptions du diplôme »	Nombre de segments de texte d'entretien classés	Nombre & répondants concernés
1. Concurrences entre diplômes (DILF, DELF, TCF ANF)	13	4 (e9, e10, e11, e17)
2. Aspects historiques et difficultés dans la mise en œuvre de ce diplôme	11	9 (e2, e4, e7, e9, e10, e12, e14, e16, e17)
3. Rapport à l'obligation (lié aux régularisations)	9	7 (e2, e3, e6, e7, e10, e15, e16)
4. Un diplôme qui ne sert à rien (rejets)	8	4 (e3, e6, e7, e15)
5. Utilité du diplôme et taux de réussite	8	6 (e2, e8, e12, e14, e15, e16)
6. Préparation des apprenants	6	3 (e6, e11, e16)
7. Source d'instrumentalisation	2	2 (e6, e14)
Total	**57**	**14**

Tableau 19 : catégories identifiées dans la sous-thématique des conceptions du diplôme

La première de ces catégories révèle les enjeux liés aux marchés des diplômes, notamment une forme de concurrence entre le DILF qui permet d'obtenir un premier titre de séjour et le TCF-ANF (Test de Connaissances en Français pour l'Accès à la Nationalité Française) qui a été créé en 2012[358]. Ce dernier diplôme doit valider un niveau bien supérieur au niveau A1.1 puisqu'il valide le niveau B1, même s'il valorise également les compétences orales au détriment de celles écrites. Les répondants qui se sont exprimés au sujet du TCF-ANF ont souligné l'intérêt fort soulevé par cet examen auprès des populations migrantes, alors même qu'il n'est accompagné d'une formation qu'à la condition d'un financement privé[359].

Concernant les « aspects historiques et les difficultés de mise en œuvre » du DILF, on identifie en premier lieu un certain déséquilibre dans la division du travail puisque des associations, centres d'examen au DILF, peuvent avoir à accueillir le « trop plein » de ceux qui gèrent les marchés de l'OFII, contraints quant à eux de « faire du chiffre » sur un marché peu rémunérateur :

(e2) l'année dernière y'avait beaucoup / de de personnes qui d'extérieur

358. Extrait de : http://www.ciep.fr/tcf-anf, consulté le 20/05/15

359. On relèvera d'ailleurs un extrait d'entretien qui pointe les enjeux financiers liés à la création du TCF-ANF : (e10) « on a essayé de proposer des cours évidemment hein / la première réaction d'un centre de formation c'est de dire bon l'in- vous voulez passer le le TCF ANF et puis en fonction des profils qui se présentaient on leur a proposé des cours bon c'est pas c'est pas du tout l'objectif et ils veulent absolument déjà le le coût du TCF ANF lui-même + […] alors ils viennent chez nous parce qu'en plus il est un peu nous on fait payer quatre-vingts euro seulement alors que là les prix ont ont tout de suite flambé sur P enfin donc ils viennent plutôt ici / parce que justement on est moins chers + déjà ils vont pas ils viennent chez nous pour des raisons de prix de l'examen donc encore moins pour des cours / […] si on leur propose / alors on va quand même tenter pour de proposer au moins une petite formation de préparation à ce test / et j'vous ai dit sur la dernière fois là sur cinquante candidats on en avait six qui sont venus / cet- pour le pour cette formation spécifique pas plus de deux heures hein / c'était vraiment le maximum qu'on a pu proposer jusqu'à maintenant deux heures quelques deu- deux trois jours avant l'examen / on on a réussi quand même à en fédérer six ».

(e9) on est en train d'agrandir encore plus notre dispositif OFII parce qu'on a besoin d'énormément de de groupes pour contenter toute la toutes les listes d'attentes si vous voulez /

Les segments d'entretien associés à cette catégorie montrent aussi les tensions impliquées par une forme de main-mise sur le DILF par l'OFII :

(e12) y a des personnes salariées qui viennent ici dans le cadre d'un congé individuel de formation donc c'est le seul dispositif si vous voulez sur lequel on a la main mise de l'orientation vers les groupes jusqu'à la fin du parcours c'est l'asso7 qui a la main sur tout + voilà positionnement orientation et bilan final ces personnes on les inscrit d'office au DILF […] les autres sont orientés par des prescripteurs publics et dans le cadre de la formation qu'on doit leur dispenser / on n- on ne leur fait pas passer le DILF c'est pas inclus dans la prestation que nous on doit leur fournir donc si vous voulez on voudrait bien les inscrire au DILF / mais c'est pas prévu donc on ne peut pas

(e14) moi je l'ai fait sur j'ai fait habiliter le centre de C centre d'examen DILF parce que je souhaitais développer cette formation-là / et en l'absence de financement et notamment de l'OFII il est extrêmement compliqué et lourd / de de monter ces ces ces examens-là

Au plan historique, les deux segments d'entretien classés dans la catégorie intitulée « source d'instrumentalisation » révèlent la méfiance entre les acteurs de terrain et les institutions :

(e6) et effectivement on savait pas du tout à qui ça allait servir est-ce que est-ce que effectivement ce diplôme qui a été conçu pour ça va va servir à la préfecture et aux agents préfectoraux pour pour la délivrance de la carte de séjour ou pas des stagiaires et et effectivement donc on s'est lancé dans quelque chose on savait pas du tout dans quoi et il s'est avéré que ben ça ça a mis quand même un j'dirais un an ou deux ans pour que ça pour que cela fonctionne vrai- réellement / mais mais maintenant effectivement le niveau minimum exigé est le DILF / sauf cas particulier hein parce que j'ai entendu récemment que dans le département V on le niveau exigé était du DELF A1 ((petit rire)) donc voilà

On peut relier les segments associés à l'obligation de l'obtention du diplôme aux critiques ou rejets du DILF identifiés dans les discours des répondants, même si ces derniers mettent plutôt en évidence différentes inadéquations de ce diplôme aux besoins des apprenants :

(e3) c'est parce que généralement on quand on peut on essaye d'orienter les gens so- soit les les gens qu'on a sont en alphabétisation donc qui qui vienn- qui peut être compliqué pour eux […] soit c'est des gens qui qui ont un niveau supérieur donc qui n'ont pas à être orientés sur le DILF

(e7) ben uniquement les personnes qui sont obligées oui / mais à part ça j'pense que sinon y'en aurait pas / parce que c'est un tout petit niveau donc ça sert pas à grand-chose hein /

(e15) ben ça ne correspond pas forcément à un besoin ou à une demande hein / d'une part / d'autre part bon y a des personnes qui sont qui ont aussi un niveau + qui ont un niveau supérieur hein / +

Mises en perspective avec les arguments identifiés dans la catégorie suivante (« utilité du DILF et taux de réussite »), ces critiques illustrent aussi les limites en termes de consensus au sein des communautés intervenant pour la formation des migrants :

> (e8) mais ce sont des personnes qui n'ont jamais passé d'examen de leur vie donc c'est un premier objectif de travail voilà voilà on valorise le le travail donc c'est en en général par rapport au DILF on a un taux de succès c'est très important c'est toujours à cent pour-cents presque / hein
>
> (e14) nous on le préconise hein quand on fait des formations on dit au systématiquement aux gens des Compétences clés passez le DILF

On peut alors terminer la seconde analyse du corpus avec celle des segments d'entretien liés aux dispositifs existants pour la formation linguistique des migrants et la formation de base d'adultes peu lettrés.

10.4.2.2.8. *Thématique 8 : segments d'entretien liés à la formation linguistique/ de base*

Ici, quatre sous-thématiques ont été identifiées :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Caractéristiques du champ de pratiques	22
2. Financements	19
3. Politique	18
4. Autres	11
Total	**70**

Tableau 20 : sous-thématiques liées à la formation linguistique/ de base

On s'intéressera uniquement à la catégorie des « caractéristiques du champ de pratiques » parce qu'elle est assez conséquente au plan des résultats de l'analyse. Les segments associés à cette sous-thématique illustrent en effet l'état de transformation des activités du champ et notamment, les difficultés des associations pour le maintien, la pérennité de leurs activités :

> (e11) non non mais ça c'est le le lot de toutes les associations qui qui intervient dans le dans la formation hein c'est + ça c'est c'est un problème y'a énormément de ben de le terme est l'entreprise de la concurrence et avec la crise ça se répercute + pour l'année deux-mille-douze c'est une année noire parce que je dans mon entourage en termes par rapport aux associations y'a énormément d'associations qui ferment énormément des dépôts de bilan tout tout ça c'est ben y'a le le budget puis comme nous en grande partie pas pas en gran- mais ex- exclusivement nous travaillons avec l'État ou des ou les Conseils Régionaux ou Généraux / ben avec les restrictions du budget deux-mille-douze ben ça se répercute forcément
>
> (e9) on est en train de développer des produits spécifiques c'est sûr puisque on a à terme certains des dispositifs qu'on a aujourd'hui peut-être on peut être susceptible de les perdre hein parce que c'est des marchés publics en majorité / donc on travaille beaucoup sur appel d'offres

Le discours du treizième répondant présente, quant à lui, deux longs énoncés[360] au sujet du « secteur de l'insertion » qui évoquent à la fois les problématiques de détournements de fonds publics et celles des enjeux de pouvoir qui se trament au fil de la mise en concurrence des organismes, compromettant les tentatives de mutualisation des pratiques entre « petits organismes » (voir annexe 5, pp. 167-169).

On retrouve, avec l'analyse de cette catégorie de segments d'entretien, les tensions analysées plus haut mais davantage corrélées les unes aux autres : il apparaît ici que la règle de financement par appel d'offres a donné davantage de poids à d'imposants organismes, sans que cela soit nécessairement légitimé par des moyens avérés d'amélioration des pratiques, de la coordination des activités ou des résultats des formations.

10.4.2.3. Synthèse et discussion de la deuxième analyse

On soulignera, avant tout, que les résultats énoncés ici restent à considérer comme des indications de l'état des activités de formation des migrants pour une petite partie des organismes de la région ciblée : ils ne reposent que sur une série d'entretiens individuels, isolée dans le temps et surtout, ils renvoient à l'analyse de données déclaratives. Si le second traitement des données met en évidence des résultats assez précis, on rappellera également qu'il n'a pas pu être exhaustif : certaines catégories n'ont effectivement pas été décrites, parce qu'elles avaient déjà été traitées dans la première analyse et/ou faute de place. Le corpus transcrit en fonction de conventions interactionnelles pourrait encore donner lieu à d'autres analyses.

Malgré les limites propres à cette enquête exploratoire, on a remarqué que la seconde analyse du corpus a montré de nombreuses correspondances avec celles documentaires et théoriques menées dans la première partie de la thèse[361]. Elle a permis d'aménager, en outre, un nouvel éclairage sur les résultats de la première analyse, notamment à propos des questionnements que les responsables d'organisme de formation peuvent entretenir au sujet des utilisations pédagogiques de TIC, aussi bien en ce qui concerne la formation à distance, l'individualisation ou la pertinence, de nos jours, de la systématisation de « modules d'informatique » dans les parcours de formation. Au plan méthodologique, la seconde analyse a également bien mis en évidence les perturbations causées par l'utilisation du téléphone pour la conduite d'entretiens de recherche.

On peut aussi rappeler la précision qu'elle a permis d'apporter aux critères de limitation des utilisations de TIC pour la formation des migrants identifiés dans la première analyse : on a pu spécifier différents freins au développement de telles pratiques, tels la priorité accordée aux objectifs de réussite aux examens, le déséquilibre en faveur des compétences à l'oral dans la

360. Les tours de paroles sont quasiment considéré dans leur intégralité.

361. On pense notamment au manque de lisibilité et de coordination de l'offre de formation, aux faiblesses des consensus au sein de la communauté engagée dans la formation des migrants (entre autres, quand on observe les conceptions contrastées du DILF), aux problématiques liées aux ressources disponibles pour la formation des migrants, aux idées reçues au sujet des utilisations de TIC pour la formation de migrants peu lettrés ; mais encore, à la contradiction primaire pour les formateurs du fait d'une hausse des exigences aux plans de leurs qualifications et de la diversification de leurs fonctions, qui n'est pas accompagnée de contrats conséquents, comme à l'intensité de la concurrence entre organismes et aux problématiques liées aux financements de ces activités.

notation du DILF et la « surcharge » du programme de formation du fait de la considération des TIC, alors même que le nombre d'heures de ces formations a été assez considérablement réduit depuis la fin des années 1990.

En ce qui concerne la description par les superviseurs du rapport des formateurs aux TIC, la seconde analyse a apporté un éclairage complémentaire au sujet des difficultés observées, notamment via la tension, au sein des règles, entre les prescriptions des cahiers des charges et la liberté pédagogique des formateurs : on y retrouve clairement une contradiction primaire pour ce pôle, divisé par sa valeur d'échange (le résultat acheté par le marché via le cahier des charges) et sa valeur d'usage (les initiatives et ajustements du formateur aux besoins des publics auxquels il fait face). Les segments d'entretiens choisis ont aussi illustré la contradiction tertiaire entre un objet culturellement plus avancé (« l'alphabétisation élargie ») et celui « traditionnel » (« l'alphabétisation » ou le savoir lire et écrire considérés uniquement comme des compétences procédurales). La seconde analyse a finalement permis d'évoquer plus précisément les besoins de formation des formateurs en montrant que ceux qui s'investissent dans des utilisations pédagogiques de TIC sont plutôt autodidactes.

Pouvoir comparer deux traitements différents d'un même corpus s'est aussi avéré instructif en soi, notamment au plan méthodologique. Il est apparu qu'un certain degré de finesse dans les transcriptions et l'attention portée au contenu des énoncés sont de bons garants d'une plus grande objectivité dans la formulation des résultats : ils incitent particulièrement l'analyste à considérer attentivement les réponses en elles-mêmes, plutôt que des reflets plus ou moins déformés. L'instrumentation de l'activité d'analyse avec Modalisa et le traitement de texte favorise aussi une telle décentration des conceptions initiales : on est parvenu assez rapidement à une vision claire des récurrences thématiques et de leur importance quantitative, ce qui a soutenu la modalisation des hypothèses sous-jacentes à la constitution et au traitement du corpus.

On remarquera que l'attention portée aux contenus des entretiens était nécessaire par rapport au type d'entretien choisi, à savoir celui semi-directif : il suppose en effet un contrôle partiel du déroulement des interactions afin de favoriser l'émergence de thématiques différant de celles prévues par la grille d'entretien et potentiellement importantes pour les activités de terrain. La comparaison des analyses menées montre d'ailleurs que la seconde d'entre elles fait émerger des résultats qui seraient passés complètement inaperçus autrement. On peut considérer que c'est parce qu'elle rend justice à la nature des données qu'elle permet de mettre au jour des résultats bien plus précis que ceux de l'analyse pour laquelle on avait transformé les discours en équivalents de réponses à des questionnaires.

En ce qui concerne les résultats qui seraient passés inaperçus sans cette analyse thématique, on rappellera, dans un premier temps, la relation entre l'intérêt des répondants vis-à-vis de l'enquête qui a été associée à l'expression d'une demande d'accompagnement pour les « responsables » d'organismes de formation en ce qui concerne les utilisations pédagogiques des TIC.

On peut aussi évoquer l'observation selon laquelle les organismes publics de formation continue semblent constituer le seul type d'organismes impliqués dans la formation des migrants à développer une politique active pour les utilisations pédagogiques des TIC, comprenant la formation des formateurs et un soutien de la part d'équipes recrutées notamment pour cela (chargés de veille, responsables de centres de ressources).

Au plan des résultats inédits, la seconde analyse a également fait ressortir les observations que font les responsables des organismes de formation des évolutions dans l'accès et l'appétence des migrants vis-à-vis des TIC. Malgré cela, il est apparu qu'ils ne les associent pas systématiquement à des besoins ou des objectifs de formation. Quant aux observations faites par certains responsables de l'intérêt marqué des populations migrantes pour le TCF-ANF, elles révèlent la pression renforcée sur la trajectoire et l'expérience migratoire des personnes : on retrouve, sur ce point, l'instrumentalisation de la formation des migrants, réduite à un moyen supplémentaire de sélection, qui s'observe dans les orientations politiques prises à l'échelle européenne depuis le début des années 2000 (cf. section 2.5.).

Les segments d'entretien relatifs au secteur en lui-même ont rappelé les difficultés des associations dans le maintien de leurs activités et dans l'entretien de leurs fonctions civico-politiques, notamment à partir du rejet du bénévolat tel qu'il se manifeste au sein du corpus. Elles ont montré, de plus, qu'il pouvait se produire des déséquilibres dans la division du travail, lorsque des organismes s'engagent dans des marchés publics peu rémunérateurs qui les contraignent à développer une politique du chiffre et qui ne leur permettent finalement pas de gérer tous les apprenants inscrits.

Enfin, cette seconde analyse a donné lieu à une description du DILF par une partie de ses utilisateurs : plébiscité ou rejeté, on constate qu'il ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté des responsables d'organismes interrogée. Parmi les inadéquations entre le DILF et les besoins des apprenants, observées par ceux plus critiques, on reviendra sur celle qui précisait que le DILF pouvait être trop difficile pour certains apprenants : cette inadéquation ramène en effet aux paliers nécessaires pour une alphabétisation réussie (cf. section 4.6.2.) notamment au stade de la « pré-alphabétisation », voire à celui de « l'alphabétisation », dont la mise en œuvre, bien qu'elle soit décrite dans le référentiel du DILF, est certainement impactée par la réduction du nombre d'heures de formation qu'a occasionné la généralisation du CAI.

Synthèse du quatrième chapitre

J'ai rendu compte ici d'une première enquête, à caractère exploratoire, visant à délimiter les activités considérées dans le cadre de ma recherche. Dix-sept organismes de formation, parmi les centres d'examen au DILF répertoriés dans une région française entre 2011 et 2012, ont constitué un premier corpus d'étude.

Instrumentées avec le logiciel Modalisa et un traitement de texte, deux analyses différentes des entretiens du corpus ont été mises en œuvre : elles ont donné lieu à des synthèses instructives de leur contenu mais elles ont aussi permis de contraster les méthodologies développées. On soulignera que la seconde analyse, mieux appuyée sur les données collectées, tend à mettre en évidence des résultats plus précis : elle favorise, de ce fait, une lecture plus nuancée de la situation des organismes représentés dans le corpus et des activités de formation des migrants qu'ils organisent.

Au-delà des spécificités de chaque organisme et de chaque répondant, ces analyses ont permis d'éclairer les besoins, voire les demandes de formation, des différents corps professionnels impliqués dans la formation des migrants, faisant écho aux idées reçues freinant le développement de ces pratiques. Elles ont aussi réaffirmé une observation complémentaire à celles réalisées dans la première partie de la thèse, à savoir que ces organismes ne sont pas déconnectés des questions posées par les utilisations pédagogiques de TIC, quand bien même ils peuvent rencontrer des difficultés, notamment au plan de l'équipement.

Pour la formation des migrants peu lettrés, les analyses réalisées ont aussi montré une assez bonne concordance avec celles menées dans la première partie de la thèse. On reviendra en particulier sur les utilisations de TIC par les apprenants candidats au DILF qu'observent plusieurs répondants : allant à l'encontre de la figure du migrant « doublement absent », l'observation de ces pratiques peut aussi être considérée comme un levier pour le développement des utilisations de TIC dans leur formation.

Dans le chapitre suivant, je commence par décrire la méthodologie mise en œuvre pour la constitution du corpus de la phase d'approfondissement : il s'est agi de sélectionner un petit nombre d'organismes parmi ceux qui ont participé à la phase exploratoire de la recherche, afin d'analyser les contradictions à l'œuvre pour leurs activités pour élaborer des voies d'accompagnement des formateurs dans leurs utilisations de TIC.

Chapitre V : pour l'analyse historique, théorique et empirique des systèmes d'activité

11. Élaboration du deuxième corpus

11.1. Détermination de critères pour la sélection des organismes de formation

Afin de choisir les organismes au sein desquels j'allais poursuivre la recherche, j'ai isolé, parmi les variables de la première analyse de contenu, celles qui étaient déterminantes pour mes objectifs. J'ai déterminé ainsi des critères *excluants* parce qu'ils supposaient un choix unique au sein des modalités de réponses aux variables sélectionnées : les organismes devaient être des centres d'examen et de formation des apprenants candidats au DILF ; ils devaient consacrer au moins 20 % de leur activité à la passation du DILF. Ces critères ont permis de sélectionner six organismes parmi les dix-sept représentés dans le premier corpus ; ceux-là renvoient aux organismes 2, 4, 6, 9, 11 et 12.

J'ai ensuite déterminé des critères *incluants* parce qu'ils comportaient, cette fois, plusieurs modalités de réponses aux variables sélectionnées. Les critères incluants étaient les suivants :

- les organismes sélectionnés pouvaient être *experts*, *expérimentés* ou *initiés* pour l'insertion des migrants[362] ;
- ils pouvaient déclarer employer ou ne pas employer de bénévoles ; ils pouvaient déclarer une organisation des groupes dépendante ou indépendante d'autres organismes ;
- ils pouvaient déclarer disposer d'un équipement *classique*, *élaboré* ou *problématique* en matière de TIC[363] ;
- ils pouvaient déclarer des utilisations *restreintes* ou *encouragées* de TIC pour la formation des apprenants relevant du DILF[364] ;

362. Pour cette variable, j'avais déterminé que les organismes étaient *experts* lorsque l'insertion des migrants constituait l'objectif source de leur activité et qu'ils étaient actifs depuis plus de 5 années d'activité ; *expérimenté* lorsque cela constituait un objectif central et/ou qu'ils étaient actifs depuis plus de 5 années ; *initié*, s'il s'agissait d'un objectif parmi d'autres et/ou qu'ils étaient actifs depuis plus de 5 années.

363. Pour cette variable, j'avais déterminé que l'équipement était *classique* s'il renvoyait à des utilisations « banalisées » de TIC en formation (EAO, bureautique, vidéo-projection), *élaboré* si les répondants mentionnaient des utilisations moins répandues (technologies et recherches de technologies ciblées, plate-forme ouverte aux apprenants, etc.), *problématique* si des tensions se manifestaient entre la quantité, les projets et les moyens de l'organisme, ou dans l'expression de difficultés en termes de maintenance, d'indépendance vis-à-vis de partenaires ou pour les utilisations par les formateurs, notamment pour les organismes employant des bénévoles.

Je n'ai pas retenu, pour ce critère, les organismes qui ont un équipement *peu développé* (c'est-à-dire peu important quantitativement et manifestement peu développé par l'organisme) parce qu'il était souhaitable de pouvoir observer des événements liés aux utilisations de TIC. Un équipement catégorisé comme *problématique* était donc plus intéressant qu'un équipement *peu développé*.

364. Les utilisation étaient qualifiées de *restreintes* à partir du contenu des réponses, notamment à partir de la déclaration d'une

- ils pouvaient déclarer utiliser la distance pour travailler avec les apprenants ou ne pas le faire ;
- ils pouvaient déclarer des projets ou des recherches d'outils pour l'utilisation des TIC en formation ou ne pas le déclarer.

L'utilisation des critères incluants a permis d'opérer une seconde sélection qui ne retenait que trois organismes (2, 11 et 12)[365]. Parmi les critères, certains n'étaient pas ou peu déterminés pour les organismes retenus du fait de la structure des interactions[366] : j'ai considéré que cela ne contraignait pas leur sélection dans l'échantillon final. La distribution des critères incluants en fonction des organismes retenus est la suivante :

		2	**11**	**12**
Expérience	Expert			x
	Expérimenté	x	x	
	Initié			
Bénévolat	+	x	x	/
	-			
Organisation des groupes	Dépendante		x	x
	Indépendante	x		
Équipement en TIC	Classique		x	
	Élaboré			x
	Problématique	x		
Utilisations de TIC	Restreintes		x	
	Encouragées	x		x
Distance	+	/	/	x
	-			
Projets	+	x		x
	-		x	

Tableau 21 : distribution des critères incluants pour les organismes sélectionnés

limitation à une « familiarisation », du fait que ces apprenants sont de « grands débutants », ou même que les utilisations soient qualifiés littéralement de « bornées ». De même, les utilisations étaient qualifiés d'*encouragées* à partir du contenu des réponses, notamment à partir de la déclaration de la « valorisation des productions », de la « rapidité des progrès », ou encore de la mention d'incitations fortes vis-à-vis des formateurs.

Je n'ai pas retenu les organismes manifestant des utilisations *discutées* des TIC pour les candidats au DILF (catégorie déterminée à partir de réponses pouvant contenir les termes : « bizarre », « préalables », « mettre le marteau avant le clou », « anormal », « priorité à l'oral », etc. Les utilisations des TIC sont également considérées comme *discutées* s'il était question du peu d'autonomie des apprenants ou de leurs moyens financiers, temporels et cognitifs), notamment parce qu'ils renvoient aux organismes qui sont uniquement centres d'examen mais aussi parce que l'ensemble des organismes présentant des utilisations *restreintes* est plus important et que cela semblait relever du consensus au sein de la communauté des responsables d'organismes.

365. Ont donc été exclus du second corpus, avec cette deuxième sélection, les organismes dont l'équipement était *peu développé*, modalité interprétée comme un signe de désintérêt vis-à-vis des utilisations pédagogiques de TIC et ceux dont les responsables ont mis en question la pertinence des utilisations de TIC pour la formation de migrants peu lettrés.

366. Le peu de données relatifs aux variables concernées est signalé par le symbole /.

Ce second corpus a donné lieu à une analyse en termes de contrastes et d'intérêt pour la poursuite de la recherche. Cependant, entre juin 2012 et janvier 2013[367], plusieurs changements ont eu lieu au sein des organismes sélectionnés.

Lors de la reprise de contact, il s'est avéré que, pour deux d'entre eux, les équipes avaient changé : un directeur et une coordinatrice pédagogique qui m'avaient répondu en 2012 avaient cessé leurs activités. J'ai pris contact avec leur remplaçant en expliquant ma démarche et en leur envoyant la synthèse rédigée issue de l'analyse des données de la phase exploratoire. Malgré cela et d'autres démarches pour rétablir le contact, je n'ai pas pu intervenir dans ces deux organismes.

11.2. Reconstitutions du deuxième corpus

Le corpus pour la phase d'approfondissement a dû être reconstitué trois fois. Les différents blocages rencontrés avec les organismes devant constituer mon second corpus ont eu un impact sur la progression de mes travaux, la collecte de données étant globalement ralentie.

J'ai relevé qu'au plan du contexte général, la création du label FLI, précédant de peu le démarrage de mon programme de recherches empiriques, a engagé les équipes des organismes concernés par la formation de migrants dans des démarches coûteuses financièrement et temporellement, ce qui peut expliquer certains refus de participer à la phase d'approfondissement de ma recherche. Les objets de la recherche (DILF et TIC) ont peut-être également constitué une « surcharge cognitive », dans cette période particulière, pour certains responsables d'organismes. Mais d'autres obstacles ont paru liés au fait qu'ouvrir les portes de l'organisme à une (apprentie) « chercheure » pouvait représenter un risque pour les équipes, au sens où j'aurais pu mettre en évidence des difficultés, voire des dysfonctionnements pour les activités de formation et de coordination. Ces obstacles peuvent également indiquer de l'insécurité quant à exposer à un regard extérieur les pratiques d'équipes précaires engagées pour la formation des migrants. On revient sur cette remarque dans la suite, en lien avec des questions méthodologiques.

Dans l'analyse des difficultés pour la stabilisation des organismes du deuxième corpus, j'ai aussi relevé, via des échanges de courriels, que la position d'un nouveau responsable d'organisme s'avérait antinomique à celle de son prédécesseur, qui avait participé à l'enquête exploratoire : cette remarque repose la question des règles de capitalisation de l'expérience si, au sein d'un même système d'activité, la passation de responsabilités génère davantage de ruptures que de continuités.

Deux organismes de formation, sollicités suite aux blocages avec ceux dont les responsables avaient changé, s'étaient déclarés volontaires pour participer à la phase d'approfondissement de ma recherche. Le premier avait été sélectionné par les critères excluants lors de l'élaboration du second corpus et, pour le second, le directeur avait signalé sa disponibilité et son intérêt pour la

367. Il s'agit là de la période qui a été nécessaire à la transcription et à la première analyse des entretiens, auxquelles s'ajoutaient les charges de cours (11 heures hebdomadaires) et les projets scientifiques auxquels je contribuais (Adjectif, VSTICE, publications et communications de travaux antérieurs).

recherche dès l'entretien de la phase exploratoire. Avec leur participation, j'ai pu constater que si les directeurs pouvaient être favorables à cette démarche, c'était ensuite les coordinateurs ou les formateurs eux-mêmes qui pouvaient « faire obstacle » à la poursuite de ma recherche.

Dans un cas en effet, c'est probablement le poids des responsabilités nouvellement acquises de mandataire d'un groupement pour le marché public de l'OFII qui a dû dépasser les possibilités d'engagement de l'équipe, pour son coordinateur : à partir de juillet 2013, je n'ai plus reçu de réponses à aucune de mes sollicitations[368].

Dans l'autre cas, après avoir expliqué les objectifs et le déroulement de la phase d'approfondissement au responsable et suite à un entretien de groupe avec les formateurs de cet organisme, deux d'entre eux, volontaires pour que je vienne observer leurs pratiques, m'ont proposé d'observer des séances dans le cadre de dispositifs centrés sur des publics jeunes[369] où ils étaient employés par un autre organisme, faisant partie de ceux qui avaient refusé de participer à la phase exploratoire de ma recherche, ou alors dans des lieux difficiles d'accès avec les transports en commun.

Au terme d'un certain nombre de démarches et à partir de la fin du mois de juillet 2013[370], j'ai finalement stabilisé le corpus des organismes pour la phase d'approfondissement de ma recherche : deux terrains complémentaires ont été ajoutés au premier de ceux qui avaient été sélectionnés au moyen des critères. Il s'est agi de deux organismes qui appartenaient au premier corpus et qui se sont portés volontaires pour participer à ma recherche, mais sous certaines conditions : je suis en effet intervenue dans ces organismes en tant que formatrice, de janvier à juin 2013 pour le premier et d'octobre à décembre 2013 pour le second. Cela a nécessité des modifications en termes méthodologiques, à propos desquelles je reviens en détail dans la suite[371].

11.3. Du positionnement sur les terrains à la méthodologie des laboratoires du changement

Le positionnement adopté tout au long des actions de terrain relève de l'observation participante au sens défini par Winkin (1997, p. 5) : la mise en écriture des faits, le plus tôt possible après qu'ils ont eu lieu, « opère un retour sur ce [que l'observateur] a perçu et fait remonter à la surface les éléments enfouis qui témoignent de la dimension participative de son observation ».

---

368. J'avais pourtant rencontré le directeur pour un entretien préliminaire et j'avais également rencontré une partie des formateurs à l'issue d'une réunion pédagogique pour les membres du groupement. Plusieurs formateurs étaient intéressés par ma démarche : certains avançaient des comparaisons des taux d'équipement entre organismes, d'autres expliquaient qu'ils avaient acquis certains équipements (un vidéoprojecteur notamment) pour leurs activités.

369. Entre 16 et 25 ans, consulté le 24/05/15, de : https://www.defi-metiers.fr/dispositifs/avenir-jeunes-pole-de-projet-professionnel-ppp

370. Il aura donc fallu près de six mois pour pouvoir finalement arrêter le corpus de la phase d'approfondissement.

371. Il convient d'admettre qu'il est souvent ardu d'accéder aux terrains, d'autant plus pour un jeune chercheur. Le fait d'être immergée au sein des équipes a cependant permis de mettre en évidence des tensions et des contradictions que je n'aurai pas pu observer autrement.

Cette posture n'était ni évidente à construire ni facile à maintenir : à l'instar de ce que remarque Payet (2005, p. 172), elle a donné lieu à des négociations, parfois rudes. Elle a en effet occasionné plusieurs malentendus, la « chercheure » que j'incarnais étant parfois confondue, soit avec une « complice », soit avec une « évaluatrice », voire un « juge ». Ces aspects des relations avec les acteurs de terrain seront analysés en détail, notamment dans la discussion des résultats de la phase d'approfondissement.

À travers la démarche ethnographique, il était de toute façon question d'approcher, par l'immersion, les règles sous-jacentes aux activités des organismes, ce qui provoque « naturellement », des mécanismes de défense de la part des organisations qui « se ferment à l'ethnographe, […] les résultats de ses travaux [conduisant] à mettre en évidence des dimensions que l'on préfère tenir cachées […] » (ibid., p. 168). Mais pour Engeström (2011a, p. 4), « résistances et subversions […] sont des ingrédients de base essentiels qui ont besoin d'avoir une place de choix dans une méthodologie d'intervention viable »[372].

Dans l'article cité, ce chercheur critique de manière assez radicale les travaux expérimentaux, notamment parce qu'ils ne tiennent pas ou peu compte des dimensions ethnographiques et des processus en jeu dans chaque système d'activité :

> Premièrement, l'unité d'analyse est peu déterminée. Deuxièmement, le processus des recherches expérimentales est linéaire, avec la définition par les chercheurs des principes et des objectifs et une conclusion visant la complétion ou la perfection. Cette organisation ne tient compte ni de l'agentivité des praticiens, des étudiants et des utilisateurs, ni de la différence essentielle entre production de biens de consommation et des innovations sociales ouvertes. Enfin, dans la plupart des études expérimentales, une approche orientée par des variables issues des recherches antérieures est tacitement reconduite, sans que soit interrogée la notion problématique sous-jacente de causalité[373].

Il précise, dans la suite de cet article, la méthodologie des laboratoires du changement qui se base, après la délimitation des activités considérées, sur un recueil de données ethnographiques au sein des systèmes d'activités pour lesquels sont mis en œuvre les sessions de laboratoires du changement. Ces données, généralement collectées au format vidéo, sont analysées par une équipe de chercheurs qui en sélectionnent des parties afin qu'elles servent de « matériel miroir », stimulant la participation, l'analyse ainsi que les efforts de collaboration et de conception entre les participants[374].

---

372. Traduction libre de : « resistance and subversion […] are essential core ingredients of interventions, and they need to have a prominent place in a viable intervention methodology ».

373. Traduction libre de : « First, the unit of analysis is left vague. Secondly, the process of design research is depicted in a linear fashion, starting with researchers determining the principles and goals and leading to completion or perfection. This view ignores the agency of practioners, students and users, as well as the crucial difference between finished mass products and open-ended social innovations. Finally, in much of the literature on design experiments, a variable-oriented approach to research is tacitly endorsed, without questioning the underlying problematic notion of causality ».

374. Traduction libre et développée de : « The Change Laboratory is built on ethnographic data from the activity setting in which it is conducted. Critical incidents, troubles and problems in the work practice are recorded and brought into Change Laboratory sessions to serve as first stimuli. This 'mirror material' is used to stimulate involvement, analysis and collaborative design efforts among the participants ».

Le fonctionnement des laboratoires du changement et leurs conditions de déroulement sont aussi détaillés dans un chapitre d'ouvrage antérieur à l'article cité précédemment (Engeström, 2007b, pp. 370–375). On retiendra ici qu'il s'agit d'interventions d'équipes de chercheurs, visant à soutenir l'agentivité critique[375] au sein des organisations dans la conception de nouveaux instruments, grâce aux contributions des différents acteurs impliqués (par exemple : des chercheurs, des enseignants et des élèves ou des chercheurs, des gestionnaires, des employés et des clients[376]).

L'idée centrale est donc de réunir, à intervalles réguliers et dans un lieu adéquat, des acteurs d'un système d'activités pour leur fournir des stimuli choisis afin qu'ils raisonnent ensemble au sujet des contradictions sous-jacentes à leur activité et qu'ils élaborent, avec l'aide des chercheurs, des instruments matériels ou symboliques pour dépasser ces contradictions et transformer l'objet de leur activité.

Ces séances d'échanges et de construction entre sujets d'un système d'activité sont elles-mêmes filmées et peuvent servir de stimuli pour d'autres séances. En termes d'organisation calendaire, Engeström (2011a, p. 14) précise qu'il convient d'organiser entre « cinq et dix sessions de laboratoires du changement, ainsi que des séances de suivi, quelques mois après ces sessions »[377]. Ne pouvant être accompagnée par d'autres chercheurs pour mettre en œuvre cette méthodologie exigeante, rencontrant également des obstacles pour filmer les séances de formation observées[378], j'ai dû me résoudre à adapter la méthodologie des laboratoires du changement aux contraintes propres aux contextes de ma recherche. Je détaille, dans la suite, ces adaptations.

11.4. Adaptation de la méthodologie

Des monographies préliminaires à propos de chacun des trois organismes du second corpus ont d'abord été rédigées, sur la base des entretiens de la phase exploratoire et des recherches complémentaires menées en ligne à propos des organismes. Elles ont donné lieu à la formulation d'un certain nombre d'hypothèses au sujet des contradictions spécifiques à chaque système d'activité. Les hypothèses ont ensuite été mises à l'épreuve au fil des observations et reformulées dans le cadre de synthèses problématisées rédigées périodiquement. Ces synthèses ont été soumises à la discussion lors de réunions avec les équipes ou aux sujets indiqués. Les échanges menés à partir des synthèses rédigées renvoient à un premier moyen alternatif pour développer une agentivité critique partagée au sein des organisations au sujet de leurs activités.

375. L'agentivité critique est déterminée comme le processus au cours duquel « des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engeström & Sannino, 2013, p. 5)

376. Traduction à dimension interprétative de : « formation of *critical design agency* among all the parties: researchers, teachers, and students or, respectively, researchers, managers, workers, and clients » (Engeström, 2007b, p. 370).

377. Traduction libre de : « Working practitioners and managers of the unit, together with a small group of interventionist-researchers, conduct five to ten successive Change Laboratory sessions, often with follow-up sessions after some months ».

378. Les formateurs des différents organismes m'ont précisé, dès les premières rencontres, que cela risquait de poser problème aux apprenants : ils avaient eux-même rencontré des difficultés dans la mise en œuvre de projets comportant soit des vidéos soit des photos.

Un déroulement différent a toutefois dû être établi pour le premier organisme public (désormais organisme A), étant donné que je suis intervenue, en premier lieu, en tant que formatrice au sein de l'équipe. Dans ce cas, j'ai suivi le rythme des rencontres et des échanges entre les intervenants de l'équipe, en y participant en tant que formatrice mais en conservant une posture d'observatrice. Un journal de bord des observations menées a de toute façon été tenu pour chacun des organismes dans lesquels je suis intervenue. Je n'ai soumis de synthèse à l'équipe de l'organisme A qu'à la fin de ma période d'engagement. J'ai également saisi, quand c'était possible, les occasions d'observer et de participer à des événements connexes aux activités de formation, ce qui a d'ailleurs apporté beaucoup d'informations complémentaires au sujet du marché public géré par l'OFII[379].

Dans le second organisme public (désormais organisme B), je n'ai été recrutée qu'un mois après le début des observations de pratiques. J'ai donc déroulé, au départ (et tant que possible par la suite), le programme que j'avais élaboré pour les besoins de ma recherche. Cependant, des tensions se sont produites, probablement du fait du « double emploi », salariée et (apprentie) « chercheure », que j'occupais. Malgré mes efforts pour les amoindrir, elles ont contraint la finalisation d'un cycle d'observation.

En dehors de ces adaptations aux événements, le programme de recherche que j'avais conçu pour la phase d'approfondissement s'ouvrait avec la rencontre des responsables des organismes du second corpus : cette rencontre visait à leur présenter les questions et les méthodes de ma recherche. Une fois leur accord obtenu pour la poursuite de la recherche avec leur équipe, des entretiens de groupes focalisés (Thibeault, 2010) ont été menés avec les formateurs concernés par la formation linguistique prévue dans le cadre du marché de l'OFII, ou par la formation d'adultes migrants relevant du niveau certifié par le DILF[380].

Plusieurs intérêts peuvent être identifiés au fait de rencontrer les formateurs en entretien de groupe :

- ce choix rappelle le fonctionnement des laboratoires du changement parce qu'il favorise une réflexion collective autour d'un objet partagé (ici, les utilisations pédagogiques de TIC) ;
- il permettait d'éviter d'isoler les personnes pour les confronter (potentiellement) à une certaine insécurité vis-à-vis des technologies[381] ;

379. Ces événements sont détaillés dans la suite (cf. p. 220).

380. Voir volume des annexes (annexe 6, pp. 169-199). L'entretien de groupe avec les formateurs du premier organisme public de formation continue n'a pas pu être organisé pour des raisons qui sont détaillées dans la suite. Cela dit, on a conduit un autre entretien de groupe dans l'un des deux organismes s'étant porté volontaire lors de la reconstitution du corpus de la phase d'approfondissement. Cet entretien a été transcrit et certaines des données qu'il contient ont été mobilisées (cf. annexe 8).

381. L'expérience des entretiens de la phase exploratoire m'avait montré que les questions d'utilisations des technologies pour ces acteurs comme celles liées au DILF pouvaient être assez délicates.

- l'analyse des échanges collectifs permettait aussi de revoir la formulation des hypothèses concernant les tensions propres à chaque contexte et d'aménager la conduite des observations.

Toutefois, les conditions requises pour la conduite d'entretiens de groupe focalisés telles qu'elles sont décrites par Thibeault (2010) n'ont pas pu être réunies pour ces deux entretiens, les formateurs étant trop peu nombreux (trois ou quatre). L'intérêt le plus fort des entretiens de groupe étant de faire émerger des questionnements qui n'auraient pas surgi dans le cadre d'entretiens individuels, de mettre en lumière différents aspects des activités et des relations entre les sujets au sein des communautés, je considère malgré tout que ces données constituent un ensemble riche pour être exploité, notamment au regard du cadre théorique utilisé.

Suite aux entretiens de groupe et en fonction de la taille des équipes, de l'organisation des cours (durée, fréquence), de la situation géographique des différents organismes dans la région ciblée et de mes propres contraintes temporelles, j'ai planifié des séances d'observation en veillant à aménager une certaine régularité afin que les formateurs, comme les stagiaires, puissent s'habituer à ma présence. Il convenait également de s'adapter aux calendriers qu'ils suivaient[382].

Des entretiens semi-directifs individuels de suivi et/ou de clôture ont été organisés à l'issue de cycles d'observations[383] : il s'agissait d'échanger avec les formateurs et/ ou les responsables des activités au sujet des questions ayant émergé suite aux observations. Par là aussi, je cherchais à favoriser le développement d'une agentivité critique au sujet de l'activité de chacun des participants.

En général, j'ai pris note de tous les événements susceptibles d'enrichir les monographies et survenus à différents moments de contact avec les acteurs de ces organismes. L'ensemble des données collectées entre février et décembre 2013 peut être synthétisé au moyen du tableau suivant :

382. Pour l'association, les vacances de la Toussaint, celles d'hiver et de printemps étaient une occasion d'aménagement d'activités spécifiques ou de congé au cours desquelles les cours de français pour les adultes étaient arrêtés. Pour les deux organismes publics, aucune « petite vacances » n'interrompait la régularité des séances de formation.

383. Souvent à la veille de vacances.

	Entretiens	Observations …	
		… de pratiques	… connexes
Asso	- 1 entretien de groupe focalisé avec 4 formateurs - 4 entretiens individuels de suivi - 4 entretiens individuels de clôture ***→ 9 entretiens***	- 20 h (avr.-juil. 2013) - 12 h (sept.-nov. 2013) ***→ 32 heures / 3 formateurs***	- 15 h d'observations formelles et informelles d'autres moments que ceux de formation (repas du midi, positionnement, accueil, etc.) ***→ 15 heures***
Org. A	***→ pas de nouvelles depuis octobre 2013 (suite à l'envoi de la synthèse au CFC)*** ***→ 0 entretien***	- traces de pratiques pour 2 autres formatrices ***→ traces***	- 24 h de formation de formateur FLI - 3 h de réunion pédagogique interne aux OPFC - 3 h de réunion pédagogique du groupement du département - 4 h à la plateforme départementale d'accueil des migrants ***→ 34 heures***
Org. B	- 1 entretien de groupe focalisé avec 3 formateurs - 2 entretiens individuels de suivi ***→ 3 entretiens***	- 44 heures de formation (oct.-dec.2013) ***→ 44 heures / 2 formateurs***	- 30 h d'observations formelles et informelles d'autres moments que ceux de formation (repas, pauses entre les cours, etc.) ***→ 30 heures***
	12 entretiens (dont 2 de groupe)	**76 heures d'observations (et traces) pour 5 formateurs**	**79 heures**

Tableau 22 : synthèse des données collectées pour la phase d'approfondissement

Ce tableau met en évidence l'hétérogénéité de la collecte des données dans les différents organismes. Cette hétérogénéité s'explique, d'une part, par les difficultés de stabilisation du second corpus qui ont été décrites dans la section précédente et, d'autre part, par les négociations liées à ma présence en tant que jeune chercheure au sein des deux organismes publics.

J'ai évoqué plus haut celles qui ont eu lieu au sein de l'organisme B mais il y en a eu d'autres, notamment suite à l'envoi de la synthèse rédigée relative à mon expérience comme formatrice dans l'équipe de l'organisme A qui ont empêché l'organisation de l'entretien de groupe avec les formateurs de cet organisme ou d'autres observations, en dehors de celles que j'avais eu l'occasion de faire en travaillant avec cette équipe entre janvier et juin 2013.

La lecture du tableau récapitulant les données collectées lors de la phase d'approfondissement peut aussi faire apparaître des contrastes trompeurs du fait de la différence de segmentation des heures de cours dans les différents organismes : dans l'association, les cours duraient entre deux heures et une heure trente (pour les séances en salle informatique) alors que dans l'organisme A, ils duraient 5 heures (de 9h à 14h, les samedis matins) ; dans l'organisme B, ceux des formateurs que j'ai observés duraient 4 heures et ceux que j'ai donnés duraient 7 heures. En fait, je me suis

rendue plus fréquemment et sur une plus longue période dans l'association que dans les deux organismes publics.

De plus, j'ai continué à échanger avec deux intervenants de l'association (la directrice et une formatrice) après les entretiens de clôture, à l'instar des séances de suivi de la méthodologie des laboratoires du changement, notamment parce que la formatrice avait initié un projet avec un TBI (Tableau Blanc Interactif) après la fin d'un second cycle d'observations. C'est donc dans cette association que j'ai pu développer le mieux les interventions adaptées de la méthodologie des laboratoires du changement, alors qu'en termes quantitatifs, il semble que ce soit le contexte dans lequel je serai le moins intervenue.

On peut encore identifier, dans le tableau qui synthétise la collecte des données de la phase d'approfondissement, des variations entre le nombre de formateurs des entretiens de groupe et celui des entretiens individuels. Cela s'explique parce qu'un des formateurs de l'association intervenait seulement avec les publics d'enfants et d'adolescents accueillis par l'association, je n'ai donc pas observé ses pratiques de formation ni réalisé d'entretien complémentaire avec lui. Dans l'organisme B, une des formatrices ayant participé à l'entretien de groupe était recrutée pour la gestion et l'animation du centre de ressources mais elle n'avait jamais pris en charge d'apprenant relevant du DILF, je n'ai donc pas non plus organisé d'observation des séances qu'elle y animait ni réalisé d'entretien complémentaire avec elle.

Dans la partie suivante, je décris les principales caractéristiques des trois organismes retenus, notamment à partir du contenu des entretiens de la phase exploratoire : il s'agit, par là, de déterminer a priori, mais assez finement, les contrastes qui les singularisent, les analogies structurelles ou organisationnelles qui ont pu être repérées et, finalement, d'approcher les questions relatives aux utilisations de TIC dans les activités de formation qu'ils mettent en œuvre.

12. Discussion à propos des organismes de la phase d'approfondissement

12.1. Considérations générales

L'échantillon final d'organismes de formation pour la phase d'approfondissement de ma recherche rassemble une association subventionnée organisant des cours de français pour les habitants d'une municipalité et deux organismes publics de formation continue, engagés dans le marché public géré par l'OFII pour la formation linguistique des primo-arrivants signataires du CAI et pour celle des migrants dits « hors CAI » néanmoins inclus dans le dispositif.

En ce qui concerne les dispositifs de formation mis en œuvre par ces organismes, j'ai remarqué que, dès l'entretien de la phase exploratoire, la directrice de l'association avait manifesté son refus de s'engager dans le marché public géré par l'OFII :

> […] on essaye d'être pérenne on n'est pas non plus entré dans le marché public à cause de ça / parce que je pense que la philosophie il ne pas le- il n'est pas le même donc on reste sur la demande de financements dans le cadre du CUCS / un financement du

> Conseil Régional qui passe par la ville et puis on a ceux de un peu les seuls sur le terrain entre temps / qui continuent de demander des financements alors on- parce que c'est compliqué et que on est payés bon deu- deux ans plus tard pour le travail qu'on a fait avant bon bref donc on essaye de se débrouiller / avec et donc de fidéliser une équipe qui qui a- le- l'investissement qui qui a compris le le besoin du public ada- qui est capable de se adapter au public et d'é- évaluer aussi les le service qu'ils auront tout ça voilà
>
> [entretien exploratoire n°2, TDP 16]

Si cet extrait d'entretien illustre les difficultés financières des associations et évoque les rapports de méfiance entre associations et institutions publiques, il montre aussi que les organismes du corpus de la phase d'approfondissement présentent un premier contraste intéressant en ce qui concerne le positionnement par rapport aux politiques publiques de formation des migrants. On reviendra sur ce contraste au cours de l'analyse des données et dans la discussion des résultats.

Les trois organismes du corpus de la phase d'approfondissement sont situés dans trois départements distincts de la région ciblée[384]. L'association est implantée très localement : elle a développé ses activités au sein d'une municipalité mais ses interventions sont organisées dans sept lieux différents parmi lesquels, trois collèges. Les deux autres organismes interviennent aussi dans plusieurs lieux de formation correspondant souvent à des établissements scolaires mais ils sont implantés à l'échelle départementale : ils représentent donc, à eux seuls, les organismes publics de formation continue de deux départements distincts. L'étendue de leurs activités permet de relever un autre contraste entre les organismes de la phase d'approfondissement : au plan territorial, l'association présente une organisation des activités plus resserrée que les deux organismes publics de formation continue, ce qui engage, pour ces derniers, des besoins plus importants de coordination.

L'association emploie trois formateurs permanents et déclare un recours faible au bénévolat, comme l'atteste cet extrait de l'entretien exploratoire avec la directrice :

TDP	Loc.	Discours
14.	DIR1	alors nous avons deux formatrices un formateur en informatique et puis on a souvent une ou deux bénévoles qui ben qui soutient qui aide et par rapport au DILF ça veut dire qu'on- ils sont trois possibili- trois personnes trois examen- examena- examinatrices voilà[385]
15.	DOC	très bien donc c'est c'est seulement un ou deux bénévoles vous n'avez pas plus de bénévoles chez vous
16.	DIR1	non parce que je pense que c'est souvent des personnes qui sont disponibles / et qui qui voudraient faire ça je pense que c'est un métier et bénévole ça peut être un plus / donc on peut faire du travail peut-être en petits groupes bénévole c'est aussi on peut pas avoir les mêmes exigences par rapport à un bénévole (*xxx*) si c'est chez quelqu'un de salarié ça veut

384. On remarque que l'implantation des organismes dans ces départements détermine des contextes différents qui marquent l'histoire et le développement de ces organisations mais on n'a pas cherché à représenter tous les départements de la région, ni même une quelconque représentativité avec cet échantillon. J'ai cherché, par contre, à observer des pratiques dans des contextes contrastés en fonction de divers points de vue détaillés, notamment dans cette section.

385. Au plan de l'équipe des formateurs salariés, on peut préciser ici que la bénévole venant soutenir les équipes de l'association pour la passation du DILF est en fait une des filles de la directrice, salariée d'une autre association consacrée à la défense des droits des femmes.

> dire que je pense que on est une équipe en général donc on a une équipe de de sept à huit qui ben c'est une équipe motivée une équipe qui qui a envie de faire des choses j'ai- essaye aussi dès que je suis à **asso1** ce serait réellement une équipe et c'est pas des gens qu'on qu'on dit on va le- c'est un peu comme ça je pense que les organismes de formation i- ils sont obligés de faire ça ça veut dire des petits contrats et donc l'implication des personnes n'est pas la même […]

Les deux organismes publics de formation continue déclarent employer des équipes de formateurs permanents plus importantes mais, pour la formation des migrants, les équipes ne dépassaient pas quatre formateurs permanents, même si un flux de vacataires relativement indénombrables[386] a été observé.

En plus d'un nombre assez similaire de formateurs permanents engagés pour la formation des migrants dans ces trois organismes, on a noté également l'importance de leurs liens avec le ministère de l'Education Nationale : si les deux organismes publics de formation continue sont sous sa tutelle directe, l'association est, elle aussi, en contact étroit avec cette institution : leur président est en effet directeur d'un établissement scolaire situé dans la région mais pas dans la municipalité où est implantée l'association ; une partie équivalente à celle des activités de formation des adultes est consacrée au soutien scolaire comme aux loisirs de publics en cours de scolarisation ; certaines subventions accordées à cette association visent le soutien à la parentalité pour la scolarisation des enfants.

Au plan historique, l'association a été fondée dans les années 1960, ce qui l'associe à priori à un « acteur expert » pour la formation des migrants[387]. L'organisme B dispose aussi d'une assez longue expérience dans la formation d'adultes migrants[388] mais il propose également une offre assez large de formations qualifiantes : son expertise n'est donc pas centrée exclusivement sur la formation des migrants. Seul l'organisme A est positionné comme un nouvel acteur dans ce champ, puisqu'il n'est entré dans le marché public de l'OFII qu'en fin 2012[389]. Ce statut de « débutant » dans le secteur de la formation des migrants s'affirme lorsque l'on constate que son offre est en majorité orientée vers des formations qualifiantes. On identifie donc, au plan de

386. Dans le cadre de l'organisme A, les échanges par courriers électroniques ont associé au moins quatre formatrices en plus de celles permanentes, ainsi que d'autres interlocuteurs (CFC, supérieurs hiérarchiques), ce qui donnait à l'équipe un contour indéterminé : on ne savait quasiment jamais qui allait être associé aux échanges relatifs au dispositif de formation des migrants.

Dans le cadre de l'organisme B, la coordinatrice a, dès la première rencontre, déclaré que l'équipe des formateurs en comptait deux mais j'ai constaté, par la suite, du fait des observations informelles en dehors des temps de formation, qu'un vacataire était en charge d'un groupe pendant au moins 4 heures chaque semaine.

387. « En 1961, deux [habitantes], conscientes des difficultés d'adaptation des jeunes femmes africaines ou malgaches habitant notre ville, prenaient l'initiative d'ouvrir à leur intention, un cours d'alphabétisation en lien avec l'Éducation Nationale », extrait de l'historique de l'association, consulté sur le site afférent, le 25/05/15.

388. Un de ses pôles, créé dans les années 1980, est spécifiquement consacré à la formation des « publics issus de l'immigration ». La part des formations à visée d'insertion des migrants est à relier à son implantation territoriale, dans un département avec un très fort taux d'immigration.

389. Un des centres de cet organisme avait formé des migrants antérieurement mais il ne s'agissait pas de celui dans lequel travaillait l'équipe dirigée par le CFC qui a participé à la phase exploratoire de ma recherche. Le transfert des ressources entre ces deux centres a eu lieu six mois après le démarrage des activités de formation et la transmission entre formateurs de ces équipes n'a pas été formellement attestée au cours de la période d'observation. On retrouve donc ici les besoins de coordination entre les différents centres de cet organisme répartis dans le département.

l'expertise de ces trois organismes, des degrés décroissants dans le secteur spécifique de la formation des migrants qui tendent à les singulariser[390].

J'ai identifié un contraste corrélé au précédent, qui s'organise également en degrés décroissants, concernant cette fois le volume d'activité consacré à la formation des migrants. La comparaison de ces volumes pour les trois organismes du corpus les ordonne différemment. En effet, c'est ici l'organisme B qui arrive en tête puisqu'il présente environ 500 candidats au DILF par an[391]. L'association présente, quant à elle, environ 100 candidats au DILF chaque année. Pour l'organisme A, même s'il a été habilité comme centre d'examen au DILF dès 2009 et que ses équipes préconisaient la passation de cet examen pour des apprenants accueillis au sein d'un dispositif différent du marché public de l'OFII[392], en avril 2012, le responsable déclarait qu'ils n'avaient « quasiment jamais organisé [de session d'examen au DILF] » ni, par conséquent, présenté d'apprenants à cet examen qu'ils avaient eux-mêmes formés.

J'ai relevé une dernière différence importante entre les trois organismes considérés : elle porte sur les règles pour la constitution des groupes de formation dont on sait qu'elles renvoient à des problématiques vives en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants par les formateurs. Sur ce point, l'association subventionnée est plus indépendante que les deux organismes publics pour lesquels la constitution des groupes est contrainte à la fois par les financeurs et par la structuration en GIE (Groupement d'Intérêt Économique). L'analyse des règles pour la constitution des groupes de formation invite aussi à considérer une différence entre les deux organismes publics de formation continue, relative à leur statut dans le cadre du marché public de l'OFII : l'organisme A a en effet le statut de co-traitant alors que l'organisme B est mandataire du groupement. On verra, dans la suite, que la gestion des flux d'apprenants pour l'organisme A a tendance à être source de tensions, notamment pour l'activité des formateurs, ce qui apparaît moins dans le cas de l'organisme B.

Après ces considérations générales des spécificités et des caractéristiques communes aux différents organismes du corpus, on approfondit la discussion de l'échantillon de la phase d'approfondissement en s'intéressant aux utilisations pédagogiques des TIC qui ont été relevées avant l'engagement des observations dans les organismes : cela permettra, par la suite, de contraster les données de la phase exploratoire avec celles de la phase d'approfondissement.

Pour la discussion de l'échantillon final au regard des utilisations pédagogiques de TIC, on a aussi considéré l'analyse des données issues des entretiens de groupe parce que cela autorise la mise en

390. J'ai noté cependant que les deux organismes publics de formation continue bénéficient d'une architecture de réseau dont ne bénéficient pas les organismes privés et associatifs, soumis à des rapports concurrentiels avec les autres acteurs du champ. Ces réseaux peuvent contribuer à la mutualisation de savoirs et de savoir-faire pour les formateurs qui y travaillent. Ils sont déterminés en partie par des découpages administratifs, l'échelle académique jouant là un certain rôle.

391. En 2011, c'était plus de 500 candidats présentés et près de 500 reçus.

392. Il s'agissait, de plus, de formations organisées dans un centre distinct de celui au sein duquel je suis intervenue. Celui-ci n'a monté une équipe pédagogique spécifique pour rejoindre le marché national de l'OFII qu'en fin 2012.

perspective des positions tenues par les responsables avec celles tenues par les formateurs, en interaction directe avec les apprenants.

12.2. Utilisations de TIC en formation

12.2.1. *Données issues de la phase exploratoire*

En termes d'équipement en TIC, l'association possède une dizaine d'ordinateurs de bureau mais elle ne dispose pas de locaux (suffisamment sécurisés) pour les déployer au long terme. Elle dépend donc d'un partenaire, ce qui contraint ses intervenants à réaliser des compromis dans leurs objectifs, liés au partage de la salle informatique :

> actuellement ils [ndlr. les ordinateurs] sont dans la salle de la maison de quartier / qui est gérée par la municipalité ça nous complique un peu les choses parce que ben c'est pas seulement l'accès c'est aussi un peu compliqué par la gestion de des ordinateurs prochainement je pense que on va voir une salle à notre disposition et dans ce cas on peut aussi mettre les tables et les choses dans le- dés- dans une autre di- disposition où le formateur peut visualiser les choses plus facilement avec les personnes et caetera donc ça c'est prévu prochainement[393]

Dans les deux organismes publics, l'équipement est souvent le leur[394] et s'avère assez important en termes quantitatifs. Voici, en guise de description, l'extrait de l'entretien avec le responsable de l'organisme A qui détaille l'équipement et sa disposition (à la fois dans des centres de ressources et dans les salles de formation) :

> […] les deux dans la majorité des salles pas encore toutes / on s'y occupe on s'est équipé enfin de salles qui en moyenne comprennent j'dirais entre quatorze et et seize postes / ce sont des pc qui sont remis à jour régulièrement hein / qui tournent ce c'est pareil sur des logiciels bon ben là on est passé à windows seven il me semble et puis des versions des tableurs texteurs les dernières / et sur les centres de ressources ce qu'on a fait par exemple à C on a une salle banalisée c'est-à-dire sans ordinateur / et puis on dispose si on souhaite d'une d'une comment on va dire d'une d'une batterie de de pc portables qui sont rangés dans une armoire qui sont déployables dès qu'on en a besoin donc la la salle qui a été banalisée devient équipée avec une borne wifi on peut aller sur internet et elle est délocalisable cette cette batterie d'ordi- de pc portables

L'équipement pour l'organisme B n'est pas aussi précisément décrit dans l'entretien de la phase exploratoire puisqu'il correspondait, en fait, au troisième entretien réalisé avec un responsable d'un organisme de ce type : l'importance et le type d'équipement ont donc juste été confirmés par la répondante[395].

---

393. On remarquera que, jusqu'à la fin des cycles d'observation, la salle informatique promise par les partenaires de l'association ne sera jamais accordée et tout invite à penser qu'il n'en est encore rien.

394. Il peut aussi correspondre à l'équipement des établissements scolaires au sein desquels ils sont implantés. Cela dépend essentiellement de l'ancienneté de l'occupation des locaux.

395. La question qui a été posée était la suivante : « d'accord très bien donc généralement globalement donc j'ai j'ai déjà discuté avec d'autres responsables de pub puisqu'il y a deux autres pub qui sont répertoriés par l'OFII et le CIEP / et donc voilà vous avez des centres de ressources un des sa- des salles informatique sur place dans les centres dans chacun des centres / »

On a aussi remarqué que, dans ce type d'organismes, l'équipement en TIC est entretenu grâce à des équipes de maintenance et que du personnel est recruté spécifiquement pour développer et animer les centres de ressources : ils peuvent, par exemple, avoir pour fonction d'accompagner les formateurs les moins technophiles dans leurs utilisations pédagogiques des TIC. Les organismes publics de formation continue disposent, en outre, d'une plateforme de formation à distance développée par le réseau à l'échelle nationale.

Sur le plan de l'équipement, on relève donc un certain nombre de contrastes entre les organismes du corpus de la phase d'approfondissement, notamment une plus grande précarité ou davantage de bricolage pour l'association que pour les organismes publics de formation continue. Cela dit, quels que soient les contrastes, les responsables déclarent des démarches d'équipement associées à l'amélioration des pratiques pédagogiques mobilisant des TIC. On approfondit justement, dans la suite, l'analyse de ce qui relève du *leadership* des responsables interrogés par rapport au développement de telles pratiques.

Dans le cas de l'association, la directrice expliquait que les parcours de formation des adultes comprennent systématiquement des séances en salle informatique : elles visent à renforcer les savoirs acquis lors de celles « traditionnelles ». La division du travail est d'ailleurs clairement marquée : le « formateur en informatique » travaille en coopération avec deux formatrices qui sont, quant à elles, chargées de la formation linguistique. Il apparaît donc, a priori, que les utilisations pédagogiques de TIC ont une place importante et assez précise au sein des activités de l'association. On a cependant aussi remarqué que la directrice de l'association faisait partie des responsables d'organisme qui ont exprimé une certaine insécurité vis-à-vis des TIC, ce qui interroge quant à l'accompagnement ou au soutien qu'elle peut mettre en œuvre au sein de l'association pour le développement de telles pratiques.

On relève aussi, dans l'entretien exploratoire mené avec la responsable de l'organisme B, la systématisation de modules d'informatique au sein des parcours de formation[396], même pour les groupes comprenant des migrants peu lettrés :

> […] j'demande à toutes mes équipes d'aller en salle informatique de leur montrer déjà de de les sensibiliser à l'ordinateur de leur montrer ce que c'est parce qu'y a encore des gens qui savent pas ((voix trop basse))
>
> [entretien exploratoire n°16, TDP 122]
>
> […] sur nos parcours de formation de vingt heures je demande aux formateurs de mettre quatre heures de multimédia dans le parcours d'accord / pour ne serait-ce que dédramatiser l'ordinateur / leur montrer que c'est accessible à tout le monde qu'on peut y aller de leur montrer qu'à la maison même sur des sites on peut travailler le son / on peut travailler le mot
>
> [entretien exploratoire n°16, TDP 124]

396. Une orientation forte des politiques des organismes publics de formation continue vise aussi à développer la formation à distance.

La responsable de cet organisme fait partie de ceux qui, dans la phase exploratoire de ma recherche, avaient présenté un discours élaboré au sujet des apports des TIC à la formation de migrants peu lettrés : en contraste avec le faible leadership de la directrice de l'association sur ces questions, l'entretien avec la responsable de l'organisme B a mis en évidence les *prescriptions* qu'elle a établies pour ses équipes, ou l'utilisation de son pouvoir hiérarchique pour le développement de telles pratiques.

Sur ces questions, le positionnement du responsable de l'organisme A est encore différent de celui des deux autres. En effet, s'il est assez à l'aise pour décrire l'équipement, sa conception des apports de ces instruments aux parcours d'apprentissage a tendance à en restreindre les utilisations à des publics déjà affranchis des savoirs de base. Il fait partie des responsables qui mettaient en questions les utilisations de TIC pour la formation de migrants, voire même d'adultes peu qualifiés. S'il a aussi fait plusieurs fois référence à la liberté pédagogique des formateurs, on a remarqué avec l'entretien de la phase exploratoire qu'il ne faisait pas partie des promoteurs de pratiques pédagogiques appuyées sur les TIC pour la formation de migrants peu lettrés.

Pour contraster les organismes du corpus de la phase d'approfondissement, on peut finalement s'intéresser aux freins identifiés, dans les entretiens de la phase exploratoire, pour le développement des utilisations de TIC dans la formation des migrants (peu lettrés). Des problématiques financières sont mentionnées dans le cas de l'association et de l'organisme A ; celles d'indépendance vis-à-vis des partenaires sont également mentionnées pour l'association quand l'organisme A mentionne des difficultés techniques (suivre l'évolution des technologies ou dans le déploiement de nouveaux logiciels) et pédagogiques (au plan du développement des utilisations par les formateurs). Pour la responsable de l'organisme B, aucune difficulté particulière concernant l'équipement en TIC ou ses utilisations par les formateurs n'est identifiée au moment de l'entretien de la phase exploratoire.

On peut établir, en guise de conclusion partielle à cette première discussion concernant les organismes de la phase d'approfondissement de ma recherche que, s'ils présentent différents contrastes en termes de taille et d'expertise dans la formation des migrants, ils correspondent aussi à trois contextes plutôt favorables aux utilisations pédagogiques de TIC pour la formation de migrants (peu lettrés), du fait de politiques actives en ce sens, de leadership marqué des responsables et/ou d'équipements conséquents et/ou de postes consacrés à ces questions.

On procède, dans la section suivante, à la confrontation du discours des responsables à ceux des formateurs, tels qu'ils ont été recueillis avant les observations, lors des entretiens de groupe centrés sur les utilisations pédagogiques de TIC. On rappellera toutefois qu'on n'a pas pu organiser d'entretien de groupe avec l'équipe de l'organisme A. Certaines informations collectées par des échanges variés (par courriers électroniques ou en présence à différents moments) permettent malgré tout d'avoir une idée du positionnement des formateurs de cette équipe au sujet des utilisations pédagogiques de TIC pour la formation de migrants (peu lettrés).

12.2.2. *Données issues des entretiens de groupe*

12.2.2.1. Remarques préliminaires à propos des entretiens et de l'analyse de contenu

Dans le cadre de l'analyse des entretiens de groupe, on a d'abord transformé le format tabulaire des transcriptions en texte et importé l'intégralité des textes dans Modalisa[397]. Une analyse thématique partielle a été menée mais, étant donné la nature des entretiens (entretiens de groupe), le marquage a porté davantage sur des segments d'interaction que sur des segments de réponse, au sein du discours d'un des participants. Au plan de la grille thématique d'analyse, on a procédé par tâtonnements successifs dans la détermination des catégories, en partant des questions formant la trame de l'entretien puis en analysant intégralement le premier entretien ; la grille thématique ainsi obtenue a ensuite été appliquée au second entretien de groupe, puis ajustée à ses spécificités.

On peut, dans un premier temps, commenter la répartition de la prise de parole[398] pour les participants dans les deux entretiens de groupe considérés, toutes les données nominatives ayant été anonymisées au préalable :

Participants	Asso 1	Participants	Org. B
DOC	77	**DOC**	146
Octavio	59	**Séverine**	133
Liliane	58	**Clément**	129
Cécile	56	**Andréa**	66
Didier	55	-	-
Total	**305**		**474**

Tableau 23 : répartition de la prise de parole dans les entretiens de groupe

Une première observation concerne l'importance de mes prises de parole (DOC) dans les deux entretiens : cela rappelle, au plan méthodologique, le rôle d'animation de l'entretien de groupe par son organisateur. On remarque, ensuite, que l'échange dans l'organisme B compte davantage de tours de parole que celui réalisé avec les formateurs de l'association. Sur ce point, il convient de mentionner qu'avec eux, la quatrième question prévue par la grille élaborée pour la conduite des entretiens de groupe[399] n'a pas été posée : en manipulant le fichier de présentation prévu à cet effet, j'ai été trop rapide et je ne me suis pas rendue compte que j'avais manqué une diapositive. Cela dit, cette question trouve des éléments de réponse dans les échanges de cet entretien de groupe.

En ce qui concerne la répartition des tours de parole pour les formateurs de l'association, on remarque qu'elle est assez équivalente pour chacun des participants bien qu'en fonction des

397. Tous les énoncés ont donc été considérés, même ceux de l'enquêteur. Ils ne sont toutefois pas étudiés aussi attentivement que ceux des formateurs participants : on n'a en effet toujours pas mené d'analyse de l'interaction en elle-même, quand bien même certains extraits d'entretiens, pris comme exemples, y invitent.

398. Ici, on peut considérer que l'unité du tour de parole est utilisée même s'il s'agit d'une exploitation assez faible.

399. Voir dans le volume des annexes (annexe 5, grille d'entretien).

questions, on relève des variations. La répartition des prises de parole, observée de manière générale, s'avère plutôt représentative des fonctions en rapport avec l'utilisation des TIC, occupées par chacun dans le système d'activité : celui qui prend le plus la parole est le formateur en informatique et celui qui la prend le moins est celui qui est le plus jeune dans l'équipe, à la fois au plan de l'âge et au plan de l'expérience dans l'association.

Pour les formateurs de l'organisme public de formation continue, on trouve une répartition similaire mais davantage liée à l'expérience des participants : celle qui prend le plus la parole est la plus ancienne de l'équipe (à la fois au plan de l'âge et au plan de l'expérience en tant que salariée dans l'organisme) ; celle qui parle le moins est la plus jeune (sur les mêmes plans). Andréa était aussi la responsable de l'animation du centre de ressources et peu avant l'entretien, elle m'avait annoncé qu'elle s'était vu confié assez rarement la formation de groupes d'apprenants relevant du DILF, contrairement aux deux autres[400].

Avec cette dernière remarque, on peut déjà contraster les résultats de la phase exploratoire avec ceux de la phase d'approfondissement : elle montre en effet que les prescriptions de la responsable de cet organisme ne sont pas nécessairement appliquées par les formateurs. Je détaille dans la suite ce que les entretiens de groupe révèlent au sujet des pratiques mobilisant les TIC pour la formation des migrants et les contrastes identifiables entre les positions des responsables par rapport à celles des formateurs.

12.2.2.2. Entretien avec les formateurs de l'association

12.2.2.2.1. *Analyse générale*

Quatre thématiques principales ont été déterminées dans l'analyse de l'entretien avec les formateurs de l'association :

Thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Activités de formation	236
2. Formation et expérience des formateurs	10
3. Initiatives et questions des formateurs	10
4. Engagement dans les observations	2
Total	**258**

Tableau 24 : thématiques identifiées dans l'entretien de groupe avec les formateurs de l'association

On relève tout d'abord qu'il n'y a pas de correspondance entre les segments d'entretien marqués dans ces catégories et les tours de parole puisqu'on a marqué des segments d'interaction ainsi que des segments de réponse isolés. On peut continuer l'analyse générale en s'intéressant aux contrastes en termes de formation et d'expérience identifiés entre les formateurs de cette équipe.

400. Andréa m'avait accueillie en attendant que les formateurs sortent de cours et c'est à ce moment-là qu'elle m'avait annoncé n'avoir jamais eu à prendre en charge des groupes DILF en centre de ressources, du fait principalement de leur manque d'autonomie.

Sur ce point, il est apparu qu'une seule formatrice (Liliane) a été formée en didactique du FLE[401], mais elle n'enseignait que depuis 4 ans dans l'association, suite à une expérience professionnelle antérieure d'une vingtaine d'années en tant que cadre supérieure dans une entreprise internationale de télécommunications. Son recrutement encore récent fait écho aux incitations au recrutement de professionnels qualifiés en FLE dès le début des années 2000.

Les autres formateurs ont des parcours variés, parfois en lien direct avec l'informatique ; on a relevé aussi que, pour deux d'entre eux, l'expérience vécue est celle du bénévole promu salarié :

> (Cécile, TDP 6) […] moi je travaille à l'association depuis seize ans et / donc avec tous les types de publics et donc voilà / j'ai une formation initiale sur le tas donc j'ai été encadrée par deux anciennes formatrices qui travaillaient déjà dans l'association donc j'ai appris vraiment avec elles pendant trois quatre ans et ensuite j'ai fait aussi des micro-formations proposées surtout sur P / voilà pour travailler avec les publics que l'on a […]
>
> (Didier, TDP 16) […] moi j'ai commencé dans l'association en tant que bénévole donc avec mes deux collègues qui m'ont formé aussi donc je dirais un peu dans le tas donc à gérer essayer de gérer un peu tous les groupes qu'on avait mais / ma formation à la base c'est plus l'informatique […] donc depuis 2009 fin 2009 je dirais septembre ou octobre / donc j'ai commencé un peu avec mes deux collègues qui m'ont formé […]
>
> (Octavio, TDP 10) […] moi je travaille avec des adultes ça fait + presque quarante ans déjà […] à la base je suis instit' disons c'est la première chose que j'ai faite dans ma vie mais j'ai commencé à travailler tout de suite avec les dans la l'alphabétisation des adultes […] j'ai fait une formation + de qu'on appelle donc master 2 maintenant / ou master 1 sciences de l'éducation et surtout que je travaillais toujours avec que ce soit la photo soit le ronéo à l'époque soit du vidéo et tout ça et ensuite j'ai fait une formation universitaire sur bureautique et à partir de là je travaillais toujours sur la formation bureautique et petit à petit j'ai évolué disons à revenir à mes anciennes amours disons que c'était la formation a- alpha et le problème c'est que je me retrouvais qu'il n'existait pratiquement rien disons dans la sur le marché sur exactement la technologie appliquée disons à un public alpha ou ça voilà et donc je me retrouvais à un moment à faire ça un peu de façon + comme on dit empirique[402]

Ces observations rappellent à la fois l'histoire du corps professionnel des formateurs de migrants qui rassemble toujours des personnes aux parcours variés, et la spécificité de l'héritage associatif à travers l'empreinte de la culture du bénévolat.

En ce qui concerne les « initiatives et questions des formateurs » (n = 10), on relève que le formateur en informatique (Octavio) a proposé, suite à l'entretien, de présenter les ressources qu'il utilisait pour ses ateliers et ses observations des besoins et réactions des apprenants lors des séances sous sa responsabilité. Cela témoignait d'un besoin d'échange qu'il pourrait diriger au

401. Plus précisément du Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (DAEFLE) : il ne s'agit pas d'une formation universitaire mais d'une formation à distance d'une durée de 10 mois (pour un des parcours) résultant d'un partenariat entre l'Alliance Française de Paris et le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED).

402. On remarquera qu'Octavio est arrivé en France dans les années 1980 et que Cécile a fait des formations brèves en didactique du FLE mais il ne s'agissait pas de formations diplômantes.

sujet de ses pratiques, mais aussi vis-à-vis de l'équipe des formateurs de l'association puisqu'il les a invités, explicitement, à suivre cette présentation. Je reviendrai sur cette observation dans la suite de l'analyse des données collectées au sein de l'association.

Trois autres questions ont été posées à la suite de l'entretien, parmi lesquelles une a été reformulée à deux reprises par Cécile concernant les organismes participant à la phase d'approfondissement de ma recherche. Ces questions désignaient, quant à elles, le besoin de savoir à quels autres systèmes d'activité la leur allait être comparée, ce qui pouvait indiquer une forme d'insécurité. La dernière question a été posée par Octavio et renvoyait à la clarification de l'angle d'analyse choisi :

TDP	Loc.	Discours
300.	Octavio	une question pl- + ton travail c'est comment les tu veux mettre (xxx) le formateur / et l'apprenant disons le formateur ou les stagiaires c'est comment + le formateur utilise les moyens technologiques / ou comment les apprenants ils se + ils s'approprient les outils informatiques ou les outils technologiques / lesquels c'est le +
301.	Liliane	oui quel est l'angle d'attaque
302.	DOC	quel est l'angle + moi je m'intéresse vraiment aux formateurs + aux pratiques des formateurs d'adultes après le point de vue des apprenants est évidemment très important et ce qui prime dans les actions des formateurs l'objectif des formateurs c'est de leur permettre de progresser et de s'approprier ces outils pour être plus autonomes au quotidien donc + ça n'est pas écarté + de de mon travail[…]

En ce qui concerne la thématique de « l'engagement dans les observations » (n = 2), les segments marqués révèlent la difficulté ou de l'effet d'insécurité que peut engager, pour un formateur, le fait d'ouvrir sa classe à un observateur extérieur : en effet, seule Liliane a répondu à ma sollicitation en exprimant clairement son accord.

12.2.2.2.2. *Analyses des segments d'entretien liés aux activités de formation*

Pour la thématique la plus imposante au plan quantitatif (« activités de formation », n = 236), on précisera tout d'abord les sept sous-thématiques identifiées[403] :

Sous-thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Difficultés diverses	60
2. Pratiques avec les TIC	58
3. Projets avec les TIC	47
4. Publics formés	46
5. Autres	10
6. Équipement de l'association	8
7. Division du travail	7
Total	**236**

Tableau 25 : sous-thématiques identifiées en ce qui concerne les « activités de formation »

403. On ne décrira, dans la suite, que la première, la deuxième et la dernière des sous-thématiques identifiées ici : d'abord, à cause des limitations quantitatives mais aussi parce que les autres sous-thématiques sont représentées d'une certaine manière par l'analyse de celles choisies.

La prédominance de la catégorie des difficultés donne une idée des tensions relatives au maintien des activités de l'association mais les questions financières n'y sont pas les plus importantes, contrairement à ce qui était apparu avec l'analyse de l'entretien avec la directrice et quand bien même l'entretien était centré sur les utilisations de TIC.

L'analyse des contenus de cette catégorie éclaire plutôt les tensions avec les partenaires de l'association (n = 32) : ces difficultés concernent des aspects économiques (n = 4), mais aussi ceux de l'équipement et des locaux prêtés à l'association (n = 19) ainsi que des aspects politiques et humains (n = 9). On peut retenir que ces difficultés révèlent plus généralement l'isolement des acteurs de l'association vis-à-vis des autres acteurs de la formation et de l'intégration des migrants.

L'analyse de la sous-thématique des « difficultés » en révèle aussi d'ordre pédagogique pour l'utilisation de TIC (n = 14) : ces difficultés s'avèrent liées à l'hétérogénéité de l'équipement des apprenants qui gène la mise en œuvre de dispositifs mobilisant les TIC pour interagir à distance ; elles sont aussi liées aux restrictions imposées par les partenaires de l'association dans l'aménagement matériel pour les séances informatiques[404] ; elles sont encore liées au manque de motivation des apprenants :

> (Didier, TDP 62) […] donc c'est vrai que après la difficulté c'est que il faut tout le temps être derrière les booster demander si la recherche avait été faite ou pas donc voilà
>
> (Octavio, TDP 182) […] c'est pas possible c'est interdit c'est dix stagiaires ici tu l'envoies à la salle informatique dans le chemin ils se perdent on ne sait pas pourquoi mais c'est le triangle des Bermudes ((petits rires de Liliane)) ah oui + là c'est pas possible de se permettre + donc évidemment[405]

Dans la catégorie des difficultés pédagogiques, on a relevé également qu'une formatrice se déclarait ouvertement « réfractaire » aux utilisations de TIC[406]. Octavio mentionnait, quant à lui, des tensions liées à l'évolution rapide des technologies[407].

Enfin, dans la catégorie des difficultés, 14 segments d'entretien renvoient à des difficultés en lien avec les spécificités des publics d'apprenants : par exemple, les variations des populations formées par l'association, dues aux évolutions des flux migratoires, exigent des adaptations des modules de formation. La distance entre les TIC et ces populations, telle qu'elle est conçue par les formateurs de l'association, constitue l'autre part de ces segments d'entretien ; on peut

404. Les formateurs n'avaient alors pas le statut d'administrateur pour la gestion des ordinateurs. Au cours des observations, on a constaté l'évolution de cette situation de départ puisque Octavio a pu créer des sessions spécifiques à l'association sur chaque poste, ce qui dissociait les applications nécessaires pour les formations de celle du poste en consultation publique.

405. Les séances avec l'informatique se déroulent dans un bâtiment voisin à celui où se déroulent les séances de formation linguistique ; environ 500 mètres les sépare. Octavio remarquait donc là que lorsque les apprenants sortent des cours « traditionnels », tous ne vont pas aux séances d'informatique associées.

406. (Cécile, TDP 6) […] ben moi qui suis déjà un peu réfractaire donc je peux comprendre + voilà donc + j'ai eu du mal à rentrer dedans donc je peux comprendre que tout le monde que d'autres puissent avoir du mal /

407. (Octavio, TDP 240) […] c'est un chantier disons c'est tous les tous les jours il sort il y a des nouvelles choses des nouvelles applications je lève un peu les choses comme je te dis + c'est quelque chose que petit à petit c'est construction donc je continue la recherche je continue à tester +

d'ailleurs citer un segment d'interaction parce qu'il révèle un mouvement réflexif collectif, qui voit le déplacement des problématiques d'équipement vers celles des utilisations de TIC :

TDP	Loc.	Discours
249.	Didier	c'est vrai que dans le tout dans tous les foyers maintenant y'a au moins un ordinateur mais maintenant par rapport à l'utilisation est-ce qu'ils est-ce qu'ils utilisent vraiment
250.	Liliane	qui utilise
251.	Cécile	non mais c'est une vraie question parce que ils ont un ordinateur à la maison quand même à 90 pourcents + dans nos cours dans nos cours et après l'utilisation on va dire c'est par les stagiaires c'est dans ma vision à 40 pourcents seulement
252.	Octavio	la question c'est-à-dire vous avez un ordinateur oui vous l'utilisez non + pourquoi / parce que je j'ai peur de l'abimer mais mon mari + mon mari veut pas
253.	Liliane	parce que je sais pas c'est mon mari c'est mon mari
254.	Cécile	parfois certaines familles en ont carrément trois / d'accord / un pour le mari et deux pour les enfants et la maman ne l'utilise pas + souvent hein / en tout cas dans le groupe de femmes-là
255.	Octavio	même même au niveau des adresses email j'ai trouvé des gens qui utilisent l'adresse email du mari c'est-à-dire du mari qui (xxx) va chercher (xxx) + il y a mal disons à faire passer disons on va créer un mail pour toi (xxx) avec un mot de passe et caetera donc tu vois ça ça fait partie de l'autonomie quoi c'est pas ça a rien à voir avec la technologie ça c'est c'est l'indépendance tu vois / + donc bon ça c'est pas c'est pas une histoire de techniques

Les observations et l'expérience des formateurs de l'association auprès des migrants tend à indiquer que la distance entre les TIC et les apprenants concernerait principalement les utilisations de TIC par les femmes adultes et non plus seulement l'équipement de ces familles.

12.2.2.2.3. *Analyses des segments d'entretien liés aux « pratiques avec les TIC »*

La deuxième sous-thématique la plus importante concernant les activités de formation correspond aux « pratiques avec les TIC » (n = 58) au sein de laquelle on a pu déterminer les catégories suivantes :

Catégories pour la sous-thématique « pratiques avec les TIC »	Nombre de segments d'entretien classés
1. Projets variés par le passé	28
2. Utilisations hors la classe	8
3. RIW et ENT pour les collégiens	7
4. Séances menées par Octavio	5
5. TBI et ludisme pour Cécile	4
6. Positionnement et droits à l'image des apprenants	4
7. Multimédia	1
8. Suivi des apprenants	1
Total	**58**

Tableau 26 : catégories de la sous-thématique « pratiques avec les TIC »

On peut détailler ces catégories en commençant par les dernières puisqu'elles relèvent d'une même formatrice (Liliane) qui a développé une base de données au moyen du logiciel Access

pour le suivi des apprenants et qui déclare des utilisations du multimédia ou des technologies audiovisuelles non ou moins décrites par les autres[408] :

> […] ce que j'utilise aussi c'est la caméra / c'est-à-dire par exemple je vais leur donner un un un jeu de rôle / comme ça en leur disant bon voilà toi t'es ceci toi t'es cela et tout le monde fait le jeu de rôle sans aucune préparation rien je les filme ensuite on travaille sur plusieurs séances enfin bon pas toute la séance hein sur des petits bouts de séances et tout / et puis je les re-filme et ensuite on repasse les deux pour voir la comparaison voir l'évolution enfin des choses comme ça + j'ai travaillé sur des des films aussi alors ça de façon différente en leur faisant d'abord lire un livre / souvent en français facile mais pas forcément suivant les niveaux et puis ensuite en trouvant le film et puis en faisant une séance de de cinéma à côté + je les ai fait travailler aussi sur sur un film et là d'une façon complètement différente c'est-à-dire en leur en leur montrant séquence par séquence avec le son sans le son juste le son imaginer les images enfin bon des des des choses comme ça avec les voilà mais qu'est-ce que j'ai fait encore autrement tout ce qui est audio oui bien sûr énormément mais bon ça + beaucoup beaucoup d'audio les cds voilà / et les cds alors soit les cds des livres mais je les fais travailler sur des sur des chansons sur des textes voilà […]

On a relevé aussi 4 segments d'entretien qui décrivent les instruments développés au sein de cette association reliant les TIC et les populations formées : le positionnement des apprenants qui précède leur entrée en formation comprend un questionnaire qui s'intéresse, entre autres, à leur équipement personnel ou familial en TIC[409] ; l'association a également créé, sur le modèle du CAI, un « contrat de formation » (Liliane, TDP 279) qu'ils font signer aux apprenants, vraisemblablement dans l'idée de prévenir l'absentéisme, et qui prend en compte leur droit à l'image[410].

Au plan des utilisations pédagogiques de TIC, Cécile associe davantage l'utilisation d'un TBI (dans le cadre d'un parcours spécifique destiné au soutien à la parentalité) au ludisme : ce terme revient à six reprises dans ses interventions[411]. Octavio décrit peu le fonctionnement des séances dont il a la charge avec les apprenants relevant du DILF ; il décrit davantage les objectifs qu'il fixe aux groupes qui suivent seulement des ateliers d'informatique dont l'objectif est de valider le Passeport Internet et Multimédia (PIM)[412]. Par ailleurs, il décrit à deux reprises le fait qu'il explore et procède par tâtonnements dans le développement des séances qu'il anime. Didier, décrit des

408. Cécile déclare à différentes reprises ses utilisations d'images et les projections d'exercices qu'elle met en œuvre au moyen d'un TBI ; Octavio fait aussi référence à des utilisations de l'audiovisuel mais ils donnent tous les deux moins de précision en ce qui concerne les activités proposées.

409. (Cécile, TDP 248) […] dans dans notre test / on par rapport pour voir un peu leur autonomie de départ / on demande s'ils ont un portable / et s'ils connaissent leur numéro / et ensuite s'ils ont un ordinateur à la maison et s'ils l'utilisent donc c'est déjà dans le test et donc c'est vrai que c'est c'est quand même un outil important

410. voir volume des annexes (annexe 6, pp. 170-181, TDP 279-281).

411. (Cécile, TDP 60) […] je pense qu'il faut rentrer sur un côté voilà ce qui les un peu ce qui les intéresse et ce qui peut être un peu ludique en continuant toujours avec ce groupe cette année donc par exemple nous sommes au collège / et donc nous sommes dans une classe avec tableau numérique et c'est l'occasion de se familiariser avec un écran le stylo numérique elles choisissent leurs couleurs pour écrire voilà donc c'est donc c'est le côté ludique pour pas avoir cette peur / et ensuite pouvoir peut-être plus utiliser ça ensuite à la maison donc + ça c'est ça c'est une chance à ce moment-là […]

412. Délégation aux usages de l'internet (Ed.). (2011). Passeport Internet et Multimédia (PIM). Référentiel de compétences.

pratiques de recherches d'informations en ligne (RIW) ainsi que des utilisations de l'ENT pour le suivi de la scolarité des collégiens.

La deuxième sous-thématique concernant les « utilisations hors la classe » (n = 8) fait apparaître que tous les formateurs ont essayé d'utiliser des TIC pour interagir à distance avec les apprenants, bien qu'ils désignent aussi différents freins à ces essais :

> (Liliane, TDP 52) je j'ai essayé de faire ça + oui j'ai fait ça ouais si si si c'est vrai j'ai déjà fait ça créer des groupes avec les adresses internet et leur donner des des instructions par exemple pendant les vacances mais c'est très difficile parce que ils n'ont jamais tous accès à internet y'en a qui ont accès qui n'y vont pas y'en a qui n'ont pas d'adresse c'est l'adresse de leurs enfants c'est […]
>
> (Octavio, TDP 55) […] ça c'est une partie que je fais avec les gens qui font le passeport informatique c'est-à-dire avec eux avec eux je je donne comme comme test final qu'ils m'envoient un email disons avec les questions dedans je pose la question je fais le le test final c'est-à-dire pièce jointe vous m'envoyez donc comme ça mon adresse et moi je leur réponds donc là c'est un c'est un dialogue
>
> (Cécile, TDP 66) […] justement le groupe intermédiaire je leur ai donné mon mail pareil vous pouvez m'écrire raconter ce que vous avez fait voilà […]
>
> (Didier, TDP 70) […] à un moment donné pendant une semaine j'avais remplacé Octavio par rapport à l'informatique […] on faisait des exercices sur Word et sur Excel et moi ce que je leur demandais l'exercice je demandais qu'on le fasse en classe mais que je les corrigeais pas à l'instant je regardais rien donc je les laissais faire j'avais donné mon adresse email et donc à chaque fois ils m'envoyaient ce que ce qu'ils avaient fait via internet donc par mail et je corrigeais je mettais en rouge tout ce que j'avais corrigé et je leur renvoie ça et donc automatiquement avant qu'on ne revienne en classe elles essayent de corriger et de me le renvoyer donc c'était un jeu assez sympa sur ce plan-là pouvoir manier voilà l'outil informatique + […]

L'entretien de groupe tend donc à montrer que l'utilisation de TIC pour interagir à distance n'est pas exclue des pratiques pour les formateurs de cet organisme : elle relève soit d'un objectif final dans le cadre d'un parcours spécifique de formation consacré à l'utilisation de TIC, soit d'expérimentations ponctuelles, non systématisées ou formalisées.

Enfin, la première sous-thématique identifiée en ce qui concerne les pratiques des formateurs avec les TIC, qui est aussi la plus imposante au plan quantitatif, a été intitulée « projets variés par le passé » parce qu'elle ramène à diverses expériences ponctuelles d'utilisations (souvent en binôme) de TIC à des fins de formation. Les formateurs de l'association décrivent longuement une configuration des locaux de l'association durant la période allant de 2008 à 2010, qui s'était avérée propice aux développements de la coordination entre les séances de formation traditionnelles et celles en salle informatique : une salle voisine à celles réservées à la formation linguistique, était consacrée aux déploiements de leurs ordinateurs qu'ils pouvaient configurer

librement ; la proximité favorisait la flexibilité des organisations en demi groupe ou en fonction des idées et des projets qui s'élaboraient collectivement[413].

On remarque donc, au plan des utilisations de TIC par cette équipe, une certaine discontinuité des activités conçues et mises en œuvre, en lien avec les difficultés dans le maintien des activités de l'association et la versatilité des partenaires de l'association. Avant de synthétiser les résultats de l'analyse de cet entretien de groupe, on décrira encore ce qu'il contient au plan de la division du travail au sein de l'association.

12.2.2.2.4. *À propos de la division du travail*

Dans cette sous-thématique liée aux « activités de formation », on a identifié des segments d'interaction qui ne concernent pas exclusivement les utilisations pédagogiques de TIC mais qui intéressent l'analyse globale du système d'activité dans lequel elles prennent place.

Ainsi en est-il par exemple, de segments d'entretien qui éclairent un écart entre les personnes engagées dans un projet associatif global et une culture autre, plus proche de celle entrepreneuriale qui autorise de refuser ou d'accepter une partie des missions du projet de l'entreprise. En effet, au cours des échanges, Cécile expliquait que le « projet de l'association » était de prendre en charge « les familles » (TDP 35). Cependant, Liliane affirmait avant que « les enfants + moi pas du tout ça j'ai plutôt laissé parce que moi je m'en occupe pas du tout » (TDP 32).

Dans la sous-thématique de la division du travail, on a relevé que les formatrices ont confirmé les données issues de la phase exploratoire, à savoir qu'elles travaillent en collaboration avec Octavio pour définir le contenu des séances en salle informatique, sans pour autant détailler très précisément les conditions en fonction desquelles s'organisent ces collaborations[414]. Par contre, Octavio précise des aspects liés à la conception de son rôle, aspects que n'avait pas mis en évidence l'analyse des données de la phase exploratoire :

TDP	Loc.	Discours
45.	Octavio	ah oui attends je rebondis un peu à ce que dit Liliane et c'est là disons de que mon rôle disons mon rôle / c'est plutôt l'assistant je vais utiliser disons les technologies comme quelque chose qui va pas remplacer évidemment les formateurs ça c'est quand même un des points essentiels […] donc je je participe et avec Cécile aussi disons que c'est eux qui donnent la le + la pause + comment on dit ça
46.	Liliane	la responsabilité de l'évolution de la classe
47.	Octavio	voilà […] c'est elle qui me dit bon on va faire travailler ces ces thèmes-là et moi je fais la recherche et moi je vais répéter les leçons une sorte de répétition / en utilisant le l'audio l'image et le s- oui le le tactile disons + voilà c'est ça disons […] au niveau pédagogique je vais pas prendre d'initiative […] c'est comme ça que je le vois hein / j'applique voilà

413. Voir volume des annexes (annexe 7, pp. 200-202).

414. (Liliane, TDP 42) […] maintenant dans la classe / tout ce qui est plus internet et tout ça / je travaille plus avec Octavio c'est-à-dire je vais lui dire tiens ben les alphas on est en train de faire tel son on est en train de faire ceci cela et puis lui va trouver sur internet les façons de donc on travaille beaucoup en binôme vu qu'on a les mêmes stagiaires

(Cécile, TDP 58) […] donc le travail en partenariat avec Octavio c'est pareil on peut suivre un groupe et pareil je lui donne un thème à rechercher /

Ce segment d'interaction montre qu'Octavio se situe dans une position *subordonnée*, et non pas égale, au plan des propositions pédagogiques ; ce qui peut augurer un type de tension spécifique relative aux règles du système d'activité dans son intégralité.

12.2.2.2.5. *Synthèse à propos de cet entretien de groupe*

On relèvera tout d'abord la concordance entre les déclarations de la directrice, recueillies au cours de la phase exploratoire, et celles recueillies auprès des formateurs pendant l'entretien de groupe : on retrouve en effet la place assez précise de l'informatique dans les différents parcours de formation organisés par l'équipe de l'association, ainsi que l'articulation, pour les apprenants relevant du DILF, des pratiques « traditionnelles » à celles réalisées en salle informatique.

L'analyse de l'entretien de groupe éclaire les pratiques variées des formateurs avec les TIC, à propos desquelles on remarque qu'elles diffèrent en fonction des attributs que chacun d'entre eux valorise et/ ou des objectifs de formation : ainsi, Cécile utilise des TIC pour accroître la dimension ludique des séances de formation ; Didier travaille avec les collégiens pour les aider à utiliser de manière plus performante les moteurs de recherche ; Liliane utilise différents moyens multimédia pour travailler les compétences langagières des adultes ; Octavio suit les préconisations de ses collègues pour la formation des apprenants relevant du DILF.

Au plan des difficultés, on peut tout d'abord rappeler qu'une des formatrices reconnaît de manière explicite son insécurité face aux TIC même si elle montre, par ailleurs, qu'elle s'y intéresse[415]. En ce sens on peut dire que les formateurs de ce système d'activité font preuve d'une certaine culture collective des utilisations de TIC en formation. Il convient alors de souligner l'originalité de l'offre constituée par cette équipe : en effet, mise en rapport avec les résultats de la phase exploratoire de la recherche, la systématisation de séances en salle informatique telle qu'elle est décrite détonne au regard du nombre des responsables d'organisme discutant les utilisations pédagogiques de TIC pour la formation de migrants peu lettrés. Cette offre semble, a priori, participer à la détermination d'une « alphabétisation élargie », telle qu'on l'a esquissée dans la première partie de la thèse et notamment, dans le cadre du premier chapitre.

La difficulté majeure pour le développement des pratiques pédagogiques avec les TIC consiste alors, d'après les données de l'entretien de groupe avec les formateurs de l'association, dans la discontinuité à laquelle ils sont contraints du fait de la versatilité des soutiens dont bénéficie l'association. Cette observation rejoint celle faite dans la première partie de la thèse à propos de l'isolement des formateurs devant l'objectif de l'intégration des migrants, de même que celles relatives aux difficultés des associations dans ce secteur d'activités.

On verra, dans la suite, que la tension liée à l'isolement des formateurs de l'association rejoint celle liée à la règle de subordination des utilisations pédagogiques de TIC aux contenus de la formation linguistique dans le contexte de l'association mais, avant d'aller plus loin, on présente

415. Elle participe autant que les autres aux échanges pendant l'entretien et fait le récit de trois expérimentations avec les TIC.

l'analyse des données issues de l'entretien de groupe avec les formateurs du deuxième organisme public de formation continue.

12.2.2.3. Entretien avec les formateurs du deuxième organisme public de formation continue

12.2.2.3.1. *Analyse générale*

Trois thématiques principales ont été déterminées dans l'analyse de l'entretien de groupe réalisé avec les formateurs de l'organisme B, responsables de la formation de groupes d'apprenants constitués dans le cadre du marché public de l'OFII :

Thématiques	Nombre de segments d'entretien classés
1. Activités de formation	319
2. À propos de l'équipe pédagogique	68
3. Autres	9
Total	**396**

Tableau 27 : thématiques de l'entretien de groupe avec les formateurs de l'organisme B[416]

En ce qui concerne la deuxième thématique identifiée (« à propos de l'équipe pédagogique », n = 68), si 21 segments d'entretien éclairent les variations dans la formation et l'expérience de chacun des trois participants, on retrouve néanmoins les incitations au recrutement de professionnels qualifiés en FLE pour la formation de base et/ou la formation linguistique des migrants, notamment à travers l'expérience de Clément et, dans une moindre mesure, à travers celle d'Andréa.

En effet, Clément a d'abord suivi une formation universitaire en histoire ; plus tard, il a suivi une formation à la méthodologie d'apprentissage de la lecture et de l'écriture déterminée par Gattegno[417] et a ensuite été employé dans des dispositifs de formation de base : il déclare avoir été formé en FLE dix ans après avoir commencé à enseigner dans ce secteur[418]. On relève également que Clément venait tout juste de rejoindre les équipes de l'organisme : il avait été contractualisé un mois avant que ne commencent les observations, après y avoir exercé comme vacataire pendant trois mois. Andréa avait, pour sa part et lors de l'entretien, cinq ans d'expérience dans la formation de base, elle était aussi inscrite en doctorat en didactique du FLE : après une formation initiale en philologie à l'étranger, elle avait repris des études dans ce domaine une fois installée en France. Séverine était, quant à elle, titulaire d'un doctorat en sociolinguistique et travaillait depuis près de trente ans dans les organismes publics de formation continue lors de l'entretien.

416. On relèvera les changements apportés à la grille d'analyse puisque les thématiques principales ne concordent que partiellement à celles identifiées pour l'entretien avec les formateurs de l'association.

417. Gattegno, C. (2010). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Educational Solutions World.

418. (Clément, TDP 4) […] depuis combien de temps je travaille dans la formation de base pour adultes depuis 1999 + ma formation initiale + historien + j'ai passé un master 2 très récemment en 2009 + de FLE + si j'ai suivi des formations spécifiques concernant les technologies non / + mais j'ai passé mon master à distance + avec Grenoble + et j- mon travail de mémoire était + de créer un dispositif de mise en relation entre des Chinois et des Français + par scénario pédagogique + en ligne sur une plateforme avec un tas de tâches à faire

Entre cette équipe et celle de l'association, on identifie donc déjà des qualifications en moyenne plus élevées et davantage en lien avec la didactique du FLE ; ici, la question du bénévolat ne se posait pas. Les plus jeunes étaient plus familiers des utilisations pédagogiques de TIC, notamment du fait de leur formation en FLE au cours desquels ils y avaient été formés, mais aussi du fait des expériences qu'ils ont pu faire par la suite[419], particulièrement Andréa puisqu'elle était chargée de l'animation du centre de ressources.

Une sous-thématique importante au sein de celle relative à l'équipe pédagogique correspond aux rapports interpersonnels (n = 24), dont une partie révèle une certaine complicité entre Andréa et Séverine (n = 11), notamment au plan des utilisations de TIC :

TDP	Loc.	Discours
453.	DOC	et pour vous vous avez des idées / peut-être / + en discutant avec Andrea + non /
454.	Séverine	c'est Andrea qu'aura les idées + moi je lui dirai je ferai des réflexions ((rires)) + (xxx)

En contraste, d'autres segments d'entretien associés à cette thématique révèlent des conceptions différentes de l'enseignement et de l'apprentissage (n = 13) :

TDP	Loc.	Discours
436.	Séverine	non moi je vois autre chose / je veux dire aprè- si- libre accès mais dans la salle où tout le monde a là c'est ben ils feront chacun fait ce qui veut / ((souffle))
437.	Clément	et pourquoi pas c'est bien ça /
438.	Séverine	mais pour moi c'est pas cadré / + alors c'est encore une autre démarche-là mais pourquoi pas / mais pourquoi pas + pourquoi pas quel objectif alors / là + comment (xxx)
439.	Clément	mais ça dépend / + ça c'est autre chose

Enfin, la dernière thématique identifiée en rapport avec l'équipe pédagogique de l'organisme B se rapporte à la division du travail (n = 23)[420]. Une interaction comprenant 14 tours de parole des participants se rapporte à la présence ou l'absence de questions relatives à l'équipement des apprenants en TIC dans le positionnement initial des apprenants :

TDP	Loc.	Discours
316.	DOC	est-ce que vous avez des éléments dans le positionnement qui recensent par exemple l'équipement
317.	Séverine	non + non non + dans le positionnement non /
318.	Andréa	on devrait /
319.	Séverine	on devrait mais on n'a pas
320.	Andréa	on devrait / + ou o- c'est une question

419. Clément décrit plusieurs expériences avec des apprenants migrants peu lettrés au moyen d'un site reprenant la méthodologie d'apprentissage de la lecture et de l'écriture déterminée par Gattegno ou celle de Google Earth ; mais ces expériences remontent à avant son recrutement dans l'équipe de l'organisme B. Là, au cours de l'entretien, il expliquait notamment qu'il avait besoin d'une « piste d'entrée / […] faut prendre l'initiative de le faire de façon peut-être avoir le temps l'initiative de le faire et puis de façon répétée et puis il faut être un peu derrière chacun a priori + donc / » (TDP 379)

420. On l'a associée ici à la thématique de l'équipe parce que cette thématique était davantage développée par rapport à celle établie dans l'entretien précédent et qu'en plus, les segments marqués ne concernaient pas seulement les activités de formation en elles-mêmes ; cela dit son analyse permet d'amorcer celle de la thématique la plus importante au plan quantitatif, à savoir les « activités de formation » (n = 319).

321.	Clément	dans le positionnement c'est-à-dire /
322.	Andréa	en positionnement donc ça veut dire que dès qu'ils arrivent / + oui
323.	DOC	si vous devriez / + ah ben c- c'est une- non c'est pas une obligation / hein
324.	Clément	non ça s' p- mais ça serait quand même leur poser la question + vous avez un ordinateur /
325.	DOC	ouais / c'est ce qu- qu'est-ce que vous faites avec ou
326.	Séverine	ah / + on leur pose à l'occasion après
327.	DOC	oui vous le faites de manière informelle
328.	Séverine	informelle oui oui enfin + à un moment donné y'a un besoin de leur poser la question mais sinon + non y'a pas à l'entrée
329.	DOC	ça fait pas c'est pas formalisé dans le dans le positionnement + d'accord + très bien on va passer la question d'après /
330.	Séverine	((à voix basse)) si le positionnement est formalisé / + c'est une autre question /

L'organisation de cette étape qui précède l'entrée en formation ne semble pas clairement déterminée pour l'équipe, ce qui renvoie à la division du travail prévue par l'organisation du marché public de l'OFII. En effet, le marché public prévoit qu'un organisme par département s'occupe du positionnement des apprenants avant leur entrée en formation : en théorie, les apprenants sont donc déjà positionnés en fonction de leur niveau et/ ou de la proximité de leur domicile aux organismes du groupement.

Le rôle d'orientation et de positionnement des apprenants est normalement attribué au mandataire du groupement : or, l'organisme B était le mandataire. On retrouve ici des tensions liées à l'étendue des activités de formation des organismes publics de formation continue : le positionnement pouvait avoir été réalisé par les formateurs d'un autre centre que celui dans lequel j'avais été invitée, par la responsable qui avait participé à la phase exploratoire de ma recherche, à faire mes observations.

S'il s'agit de la deuxième remarque signalant un écart entre les données recueillies lors de la phase exploratoire et celles de la phase d'approfondissement, une catégorie de la sous-thématique liée à la division du travail montre une certaine concordance entre ces deux phases. Une interaction comptant 10 autres tours de parole se rapporte effectivement à l'appui que représentent les équipes recrutées pour l'animation des centres de ressources à l'égard des formateurs qui ont des difficultés à développer des utilisations pédagogiques de TIC :

TDP	**Loc.**	**Discours**
171.	DOC	vous vous en programmez quelques séances de travail
172.	Séverine	ben y en a eu de programmées
173.	Andréa	ben on se complète en fait + avec Séverine
174.	Séverine	on se complète
175.	DOC	donc là vous travaillez ensemble /
176.	Andréa	si je reprends le groupe oui + j'ai cette chance d'avoir la salle multimédia ((rires)) à ma charge donc du coup c'est vrai + mais je je laisse jamais les stagiaires
177.	Séverine	oui + oui

178.	DOC	vous faites des demi- groupes à ce moment-là /
179.	Andréa	non non / je prends je prends tout le groupe mais + je prends tout le groupe + mais
180.	Séverine	non + mais c'est en accord quand même enfin en accord c'est en c'est un suivi + voilà
181.	Andréa	oui en suivi[421]

Ces occasions ne paraissent cependant pas fréquentes, d'autant plus si on revient sur l'information délivrée par Andréa avant l'entretien précisant qu'elle n'avait jamais pris en charge de groupe DILF dans le centre de ressources. Enfin, deux segments d'entretien sont liés à la conception qu'a Séverine du rôle du formateur ; ils éclairent les implications en termes de division du travail décrites précédemment, de même que certaines résistances des formateurs pour l'utilisation pédagogique de TIC :

> (Séverine, TDP 44) […] j'estime que mon rôle est différent + voilà aussi / et c'est plutôt en présence mais présence la communication donc la communication orale hein voilà et le reste ben il y a d'autres spécialistes ((rires)) […] qui pourraient prendre ça en charge / […] parce que après on est lié aux conditions matérielles + dans le monde / du travail + hein voilà ((rires)) […]

Dans cet extrait, Séverine met aussi en question les conditions de travail générale des formateurs d'adultes migrants (peu lettrés), ce qui fait écho aux analyses des contradictions pour ce secteur, menées dans la première partie de la thèse. On décrit, dans la section suivante, la thématique la plus importante au plan quantitatif et qui concerne justement les « activités de formation » (n = 319).

12.2.2.3.2. *Analyses des segments d'entretien liés aux activités de formation*

Huit sous-thématiques ont été déterminées au sein des segments d'entretiens marqués dans la catégorie des activités de formation :

Sous-thématiques pour les « activités de formation »	**Nombre de segments d'entretien classés**
1. Difficultés diverses	111
2. Pratiques avec les TIC	52
3. Equipements et pratiques des apprenants avec les TIC	39
4. Dispositif(s) de formation et formation des groupes	34
5. Publics formés	29
6. Apports des utilisations de TIC	28
7. Projets avec les TIC	15
8. Manuels et ressources de formation	11
Total	**319**

Tableau 28 : sous-thématiques identifiées pour la thématique des « activités de formation »

421. A noter que Séverine avait déclaré précédemment qu'elle ne se « lançait pas » (TDP 40) dans des utilisations pédagogiques de TIC.

Comme pour l'entretien de groupe avec les formateurs de l'association, la sous-thématique des difficultés domine, avec plus du double de segments d'entretien marqués par rapport aux autres. On peut s'en étonner puisqu'on a relevé plus haut qu'au plan de l'équipement, de l'infrastructure et de postes spécialisés, les organismes publics de formation continue semblaient privilégiés.

L'analyse de cette catégorie amène directement à discuter les résultats de la phase exploratoire puisqu'elle tend à montrer que même dans des contextes favorables aux utilisations pédagogiques de TIC, des modifications au plan de l'équipement, de la formation des groupes et un accompagnement des formateurs volontaires pour l'enrichissement d'une culture collective concernant ces pratiques s'avèrent nécessaires.

Le contenu de la sous-thématique des « difficultés » ne concerne pas des questions financières mais l'hétérogénéité, le manque d'autonomie et le nombre des apprenants dans les groupes (n = 36), des difficultés matérielles (n = 52)[422], d'autres propres aux formateurs (n = 8)[423] ainsi que l'expression de besoins de formation « pour avoir des idées » de ce qu'il est possible de mettre en œuvre avec les TIC pour la formation de migrants peu lettrés (n = 5) :

> (Clément, TDP 475) moi je pense que pour les formateurs les formateurs souvent et même les instits sont très et souvent des jeunes / + sont très réticents + à à se former ou à utiliser y'a une espèce de peur mais je pense que comme les c'est comme les stagiaires / hein en faisant / en bien faisant et donc on voit l'intérêt + je pense que c'est intéressant pour nous aussi d'être formés / parce que aussi on peut manquer complètement d'idées alors que il y a des tas de choses disponibles /

On détaille dans la suite la deuxième sous-thématique la plus importante au sein des segments marqués pour les « activités de formation », à savoir celle des « pratiques avec les TIC » (n = 52).

12.2.2.3.3. *Analyses des segments d'entretien liés aux pratiques avec les TIC*

La sous-thématique des pratiques avec les TIC comprend, quant à elle, une majorité de segments d'entretien en lien avec les activités de préparation des cours (n = 18) :

---

422. Par exemple, des utilisations de SMS pourraient être pertinentes d'après les formateurs mais ils souhaiteraient ne pas avoir à utiliser leur téléphone personnel. D'autres difficultés matérielles sont liées au fait que l'équipement disponible dans l'organisme n'est pas mobile et qu'il est très utilisé donc peu disponible ; le manque d'ordinateurs dans les salles de formation elles-mêmes est identifié comme une limite aux utilisations pédagogiques de TIC. L'intérêt pour les tablettes (indisponibles dans l'organisme) est clairement mentionné à plusieurs reprises par Clément : d'après lui, ce type d'artefact est plus pertinent pour les adultes peu lettrés : « […] moi je je j'attends le + j'attends le + les tableaux interactifs / + les tablettes parce que ça vraiment / ce qu'on fait avec ces publics-là il faut + s- + pour moi / je leur dis sans arrêt votre tête vous la laissez derrière moi je veux des mains des yeux quoi hein on on touche on on + tant qu'ils n'ont pas touché / ((bruit de point sur la table)) moi je vois pas or + un l'ordinateur ça reste encore assez + intellectuel assez distant + alors que ((bruit de doigt)) + le geste de + passer la photo suivante de déplacer un truc comme ça / + je vous dis moi je suis Gattegno c'est c'est la tablette c'est pour moi / quoi hein c'est c'est ça là ((bruits sur la table)) on touche on baf on + voilà donc là avec les A 1.1 à mon avis c'est exponentiel » (Clément, TDP 449)

423. Sur ce point, c'est surtout Séverine qui, comme on l'a relevé plus haut, déclarait assez rapidement qu'elle ne se lançait pas dans les utilisations pédagogiques de TIC, pour deux raisons principales, à savoir qu'elle estime que l'oral prime dans l'apprentissage pour le public alors que les TIC n'offrent pas les ressources adéquates pour cela : « et l'oral + l'oral sur ordinateur / moi je veux bien mais enfin bon / l'oral c'est quand même du face à face / ou du face en groupe ou + c'est des relations ((rire)) le face à face par machine pour l'oral certes / + dans vingt ans y aura plus que ça mais bon ((rire)) mais bon ((rire)) » (Séverine, TDP 403). Elle estime aussi que le rôle du formateur diffère de celui de l'animateur d'un centre de ressources ou d'ateliers de pédagogie personnalisé (APP).

TDP	Loc.	Discours
138.	DOC	vous vous faites des recherches de documents sur internet pour vos cours
139.	Clément	oui
140.	Séverine	oui
141.	DOC	dans la préparation
142.	Séverine	oui
143.	Clément	oui beaucoup oui
144.	DOC	vous avez une utilisation courante
145.	Clément	oui
146.	Séverine	oh oui + oui
147.	DOC	fréquente + systématique /
148.	Clément	systématique + non + certainement pas
149.	Séverine	systématique peut-être pas non + non non non non non mais + courante oui c'est selon
150.	Clément	enfin moi je cherche des documents authentiques sur ou se se rappor- se rapprochant à pas des exercices mais c'est vrai qu'il y a des sites avec des des formateurs qui relatent des + des pratiques ça peut donner des idées et c'est ça hein

Cette interaction paraît intéressante aussi parce qu'elle tend à mettre en évidence certaines stratégies de réponse de la part de Séverine : alors qu'elle avait déclaré assez vite ne pas se lancer dans des utilisations pédagogiques de TIC, on remarque ici que ses interventions font écho à celles de Clément.

Succède à la catégorie des utilisations de TIC pour la préparation des cours et sur un plan quantitatif, 15 segments d'entretien en lien avec les sites utilisés[424], puis 12 autres, associés aux accompagnements nécessaires pendant les séances en salle informatique :

> (Clément, TDP 163) ben moi m- je s- je t'ai déjà dit + généralement + quand j'avais une demi groupe + où là je peux être plus auprès de chaque personne et lui dire tiens fais-ci fais-ça et d'être à son + à son rythme à son niveau et pas le laisser seul face à une machine / mais lui laisser faire alors là absolument tout seul ou par deux qu'il y ait une émulation comme ça et qui ait du sens tout de suite […]

Andréa et Séverine font plutôt référence à l'utilisation des logiciels fermés, tels Assimo, pour les groupes les moins avancés. Six autres segments rappellent d'ailleurs les idées reçues analysées dans la première partie de la thèse, tout comme les résultats de la phase exploratoire, puisqu'ils désignent des variations dans l'utilisation de TIC dépendantes du niveau des apprenants :

TDP	Loc.	Discours
444.	DOC	[…] alors la dernière question / + ((rire)) + ça concerne donc les projets / que vous formuleriez pour ces publics A1.1 / avec des utilisations des technologies + est-ce que vous avez des projets des + particuliers
445.	Andréa	alors ce que j'aimerais bien expérimenter avec le public que je vais avoir donc l- de niveau A1 + donc j'ai programmé une visite au Louvre / et j'aimerais / faire aussi une visite virtuelle + donc + ensuite c'est le matériel

424. Le site de la ville où est situé l'organisme de formation, celui de la RATP, Google Earth, Youtube sont mentionnés.

446.	DOC	d'accord + mais c'est niveau- au niveau A1 + c'est pas A 1.1 /
447.	Andréa	(xxx) A1 + voilà + oui + donc c- c- c'est déjà / + voilà + c'est le public qui + qui est plus ou moins + là /

Le dernier segment de la thématique des pratiques avec les TIC relève des utilisations des TIC pour interagir à distance avec les apprenants : sur ce point, seul Clément a déjà expérimenté des usages de cet ordre mais avec des apprenants d'un niveau supérieur à celui des candidats relevant du DILF.

Pour la sous-thématique relative à « l'équipement et aux pratiques avec les TIC des apprenants » (n = 39), les discussions ressemblent à celles qui s'étaient déroulées avec les formateurs de l'association puisqu'elles témoignent aussi d'un déplacement des questions d'équipement vers la question des utilisations. Clément a cependant observé en plus que certains apprenants peu lettrés, lorsqu'ils sont équipés et utilisateurs ont tendance à progresser plus rapidement que ceux qui ne sont pas équipés ou que ceux qui sont équipés mais pas utilisateurs :

> (Clément, TDP 296) oui parce que ça va quand même malgré tout avec une certaine approche + de de l'environnement […]
>
> (Clément, TDP 299) oui mais + en général moi j'ai remarqué que ceux qui même pas scolarisés ou peu scolarisés ce qu'on voudra qui utilisent un smartphone / + même pour des choses ciblées y'a une logique y'a une manière de voir y'a une manière de regarder une manière de raisonner qui fait que ben en cours sont des gens qui décollent rapidement / + […]
>
> (Clément, TDP 303) […] tout cet aspect intuitif + qu'on nous demande + continuellement / va + avec cet outil-là donc ceux qui ont a- a- accès / le fait de mettre deux informations avec des liens pof ils les font beaucoup plus rapidement ceux qui ne comprennent pas qui nous ont qui ont du mal à voir qu'il y a deux feuilles sur la table / + généralement ce sont les personnes qui n'utilisent pas du tout + l'outil internet + ça ça a beaucoup à voir

Cette observation évoque le potentiel des TIC dans le cadre d'une « alphabétisation élargie » dont la détermination s'avère nécessaire. On reviendra sur les données de la quatrième et cinquième sous-thématiques du tableau 28 dans la suite de l'analyse ; il paraît plus pertinent de contraster l'analyse des deux sous-thématiques suivantes, à savoir : les projets (n = 15) et les apports des TIC à la formation des migrants peu lettrés (n = 28) d'après les participants à cet entretien de groupe.

Au plan des projets, on a remarqué qu'ils étaient associés à du matériel inexistant dans l'organisme (tablettes et TBI) ou alors liés à la configuration des téléphones des apprenants en français ; aucun projet en lien avec l'entrée ou le développement de compétence en littératie pour les apprenants peu lettrés n'est mentionné. En ce qui concerne les apports de telles pratiques, on remarque pourtant qu'ils sont assez variés et plutôt clairs pour les formateurs de cet organisme :

- 7 segments portent sur ceux en termes d'autonomisation,

- 6 se rapportent à une prise de risque bénéfique à la progression des apprenants[425],
- 6 autres se rapportent au ludisme et à l'utilité de telles pratiques,
- 5 se rapportent au renforcement de l'esprit critique,
- 4 sont finalement liés à la valorisation des personnes par l'acquisition de compétence dans l'utilisation de TIC.

L'identification de ces différents apports peut bien sûr aider à déterminer des objectifs pédagogiques ciblés pour les activités de formation. Avant de synthétiser les résultats de l'analyse de cet entretien de groupe, on décrira encore la dernière sous-thématique du tableau 28, nommée « manuels et ressources de formation » (n = 11) parce qu'elle éclaire les positionnements des formateurs par rapport aux ressources existantes.

12.2.2.3.4. *À propos des ressources*

Sept segments d'entretien associés à cette catégorie relèvent du temps nécessaire pour connaître les ressources disponibles dans l'organisme : Séverine les connaissait bien mais Clément n'avait pas encore eu le temps de les découvrir toutes. Trois autres rappellent à la fois le manque de visibilité des ressources existantes pour la formation des migrants peu lettrés, ainsi qu'une certaine inadéquation de celles connues par rapport aux besoins des publics :

TDP	Loc.	Discours
153.	Clément	c'est-à-dire que + par exemple avec le public qu'on a / enfin en tout cas le le DILF je sais pas plutôt les DELF + les manuels y en a deux + pour les pour les DILF y'en a un et demi / qui sont vraiment pour ce public / + les bouquins de A1 A2 et caetera c'est pour c- toujours on revient à ce ce public d'étudiants qui n'existe pas donc + moi j- je me fonde sur les sur les les activités / qui sont intéressantes / mais pas sur les supports / + donc il faut à chaque fois et c'est ce qui est intéressant dans ce travail à mon avis parce que si c'est pour suivre un bouquin moi ça ne m'intéresse pas /
154.	Séverine	on fait pas hein / on ne peut pas / on ne veut pas ((rires))
155.	Clément	c'est de + / oui oui / non mais c'est pas drôle et puis de toute façon on se retrouve avec des gens qui n'ont si on leur fait faire les exercices avec glub le joyeux martien / ça va pas les amuser / quoi c- donc c'est pour ça que les les dans la jungle / d'outils qu'il y a sur Internet on peut trouver des choses + mais pour moi / je considère que la plupart des activités proposées dans encore une fois la jungle de de des sites parce que il y a le cartable connecté (xxx) et caetera + bon ça s'adresse plus au ly- au collège + ou au primaire + mais pas pour tellement l- le public qu'on a là donc par contre voilà /

On constate ici, à nouveau, une certaine concordance entre les analyses de la première partie de la thèse et celles des données de la phase d'approfondissement. On peut aussi associer aux tensions connues relatives aux ressources celles relatives à la mobilité des formateurs entre les organismes de formation : disposer de centres de ressources stabilisés n'est pas suffisant en soi si les équipes subissent un turn-over trop important ; cela induit effectivement des restrictions quant à l'usage des ressources disponibles.

425. cf. annexe 6, pp. 182-199, TDP 342-346.

Au plan des ressources pour la formation des migrants peu lettrés, on a relevé aussi que Clément présente un intérêt particulier pour des ressources brutes ou « simples » : « même plus simple voilà tout ce qui est son tout ce qui est images + je sais pas d- des des sons de de pas de de dans l'eau par exemple + je sais ça on peut faire venir des tas de choses dessus + voilà c'est plutôt sur ces domaines qui m'intéressent d'avoir qu- qu'on n'aurait pas accès autrement mais si c'est pour trouver un manuel en ligne c'est pas tellement intéressant » (TDP 161). Cette observation peut contraster avec des positions plus marquées en faveur du développement d'interfaces et de ressources riches et conçues spécifiquement pour la formation de migrants peu lettrés.

12.2.2.3.5. *Synthèse à propos de cet entretien de groupe*

L'entretien de groupe avec les formateurs en charge des groupes gérés dans le cadre du marché de l'OFII tend à montrer plusieurs écarts entre les données de la phase exploratoire et celle d'approfondissement puisque les formateurs ne mettaient apparemment pas (encore) en œuvre les prescriptions concernant les utilisations des TIC décrites par la responsable avec laquelle je m'étais entretenue : c'est ce qu'attestait notamment le fait qu'Andréa n'ait encore jamais reçu ces groupes en centre de ressources au moment de l'entretien.

On peut nuancer cette remarque en relevant que l'équipe que la coordinatrice m'a présentée est constituée par un très petit groupe de formateurs[426], qu'elle venait à peine d'être constituée en tant que telle, que la formation des groupes reprenait tout juste (un mois avant que débutent mes observations) et qu'elle allait connaître d'autres évolutions puisque Séverine allait partir à la retraite à la fin de la période d'observation. Mais d'autres écarts sont identifiés : en effet, la responsable avait un discours précis au sujet des apports des TIC à l'entrée et au développement de compétences en littéracies pour des migrants peu lettrés ; or, cela n'apparaît jamais dans l'entretien de groupe. Au contraire, pour ces publics, plusieurs segments d'entretien tendent à montrer que les formateurs estiment qu'ils sont trop peu autonomes pour utiliser d'autres artefacts que des logiciels fermés et que ces séances sont rares, si ce n'est inexistantes.

On a relevé aussi la prédominance des difficultés dans l'analyse des segments d'entretien liés aux pratiques avec les TIC : quand bien même le matériel disponible est important (notamment par rapport à celui de l'association), le centre de ressources paraît insuffisant pour recevoir l'ensemble des groupes d'apprenants gérés dans le centre où je suis allée faire les observations ; que l'équipement ne soit pas mobile et qu'il ne soit pas situé dans les salles de formation elles-mêmes sont aussi identifiés comme des freins au développement des pratiques pédagogiques mobilisant des TIC.

Les caractéristiques identifiées a priori pour cet organisme se révèlent donc moins favorables aux utilisations de TIC pour la formation de migrants (peu lettrés) : les formateurs déclarent, pour les

426. Je n'ai par exemple pas été présentée à une formatrice mentionnée par Andréa (TDP 131 : « alors les technologies elles sont utilisées pour le DILF ça dépend des formateurs hein voilà donc y'a B qu'utilise peut-être que tu utiliseras aussi la salle d'informatique hein voilà ((murmure et rires)) + mais sinon les autres ») ainsi que le vacataire en charge d'une partie des heures de formation sur les groupes de l'OFII.

uns, des rejets argumentés (« ce n'est pas mon rôle », « les conditions de travail ne le permettent pas ») ou des difficultés pour concevoir et mettre en œuvre des utilisations pertinentes de TIC par rapport aux spécificités des groupes de migrants (peu lettrés).

Cependant, les limitations et les inadéquations des ressources connues peuvent aussi favoriser des recherches et des explorations du potentiel de ressources numérisées pour la formation de ces publics. Avant de contraster les résultats des analyses menées jusqu'ici, on présente brièvement celle des données recueillies au sein de l'organisme A, pour la pré-analyse de ce contexte, notamment en termes d'utilisations pédagogiques de TIC.

12.2.2.4. À propos de l'organisme A

Pour les données recueillies dans l'organisme A, on rappellera qu'elles relèvent à la fois de données déclaratives (entretien de la phase exploratoire, interactions à distance ou en présence avec les membres de l'équipe) et d'observations, quand cela a été possible (de traces de pratiques de formation[427] ainsi que d'activités extérieures à celles des pratiques de formation).

On a vu précédemment (cf. section 12.2.1.), avec l'entretien de la phase exploratoire, que le responsable était plutôt à l'aise pour décrire l'équipement de l'organisme mais qu'il avait une position assez peu favorable à l'utilisation de TIC pour la formation de migrants peu lettrés[428]. Au plan de l'équipement, comme on l'a précisé pour l'ensemble des organismes publics de formation continue, il était important par rapport à la majorité des autres organismes représentés dans le corpus, entretenu par des équipes de maintenance, développé pour l'organisation de parcours de formation à distance, son exploitation était en outre renforcée par des équipes recrutées à cette fin.

On précisera alors le contexte qui a vu mon recrutement : le responsable de cet organisme m'a recontactée peu après l'entretien de la phase exploratoire parce que, dans la même période, il constituait une équipe pour répondre à l'appel d'offres du marché public de l'OFII en tant que co-traitant ; mon recrutement pouvait renforcer sa candidature, du fait de mes qualifications en FLE et de mon engagement dans un doctorat portant sur la formation des migrants. Au plan méthodologique, il convient de remarquer que, comme je n'ai pas pu organiser d'entretien ou d'observation avec les membres de cette équipe, la présentation des données souffre d'imprécision : je me suis efforcée de n'écrire qu'à partir des informations vérifiées par les notes et les documents collectés au fur et à mesure de mes interventions.

L'équipe constituée était nouvelle au sens où ses membres n'avaient encore jamais été rassemblés dans le cadre d'un dispositif inédit pour l'organisme ; on peut aussi la qualifier de débutante dans

427. Ces traces consistent à la fois dans des échanges écrits ou oraux au sujet des séances de formation au fil de mes interventions comme formatrice dans l'équipe et, plus particulièrement avec l'une des formatrices de l'équipe puisqu'on assurait en binôme, le suivi du même groupe d'apprenants. Ainsi, certaines traces correspondent à des documents qu'elle avait travaillés avec eux et qu'ils ont oublié dans la salle de formation après les cours.

428. (e14) on s'aperçoit surtout sur les compétences clés ça sert à rien de prendre une personne qui maîtrise les très mal la langue le mettre sur un pc et le faire travailler sur internet hein /

le sens où ses membres n'avaient pas tous cinq ans d'expérience dans la formation de migrants (peu lettrés)[429] : l'une d'entre elles (*Jeanne*) était initialement professeure d'arts appliqués[430] ; une autre (*Coralie*), professeure de langues (anglais et français) ; la troisième (*Julia*) était formatrice en français dans des dispositifs de formation de base depuis une dizaine d'années et moi-même qui avais enseigné à des publics migrants seulement pendant deux années. Deux assistantes ont également été recrutées pour la gestion administrative dans le cadre de ce marché.

Du fait de la polyvalence caractéristique des formateurs d'adultes[431], Jeanne et Coralie avaient aussi enseigné le français dans des dispositifs de formation de base mais, rappelons-le, ces dispositifs ne distinguent pas les apprenants en fonction de leur(s) langue(s) de référence. Finalement, seule Coralie avait été formée en didactique du FLE[432] puis employée comme chargée de communication pour l'Oréal et finalement, elle a commencé à travailler dans le cadre des organismes publics de formation continue[433].

Au plan des conditions d'exercice avec cette équipe dans le cadre du marché public de l'OFII, les descriptions de l'équipement réalisées précédemment ne servent presque à rien : en effet, les lieux dans lesquels les apprenants étaient pris en charge avaient été loués aux partenaires du réseau des organismes publics de formation continue pour correspondre aux exigences du marché[434] (disposer de lieux facilement accessibles via les transports en commun).

---

429. Lorsque des offres d'emploi précisent l'expérience souhaitée, elle est fréquemment de l'ordre d'au moins cinq ans dans la formation. L'organisme B recrutait sur ces critères : « Formateurs spécialistes de la linguistique et de l'insertion sociale utilisant le référentiel du Cadre Européen Commun de Référence en Langues, titulaires d'un Master FLE ou ayant dix ans d'expérience dans l'enseignement aux migrants ».

430. Dans le cadre de la composition de l'équipe pour répondre au marché public de l'OFII, son CV a été envoyé aux responsables administratifs, et j'étais en copie : Jeanne était titulaire d'une « licence d'arts plastiques sous dominante anglais », obtenue en 1978 à l'université Paris VIII. Elle a exercé comme graphiste indépendante entre 1982 et 1990. Puis, elle a enseigné dans différents contextes et notamment dans les organismes publics de formation continue. Les rubriques de son parcours professionnel présentaient des expériences variées, entre 1991 et 2012 : « Français en APP », « Compétences clés », « Avenir jeune », « Qualifiant métiers de la santé », « Tutorat en entreprise », « Diplômant Bac Pro », « Qualifiant Arts Graphiques ». Il mentionnait aussi des fonctions différentes, comprenant celles de formation, de coordination et d'ingénierie pédagogique. Elle mentionnait également une titularisation de l'Education Nationale en 2003.

431. En témoigne par exemple, ces extraits des fonctions occupées par l'une des formatrices de l'équipe issus d'un site de réseautage professionnel : « formatrice en français, communication écrite et orale[;] coordinatrice[;] ateliers de pédagogie personnalisée et en formation diplômante avec des CAP vente[;] prise en charge des demandeurs d'emploi, des salariés d'entreprises en CIF/DIF [et] de jeunes décrocheurs scolaires[;] trouver un emploi[,] mener à bien une reconversion professionnelle[;] personnes pour lesquelles le français est une langue étrangère ou seconde (niveau A1 à C2 du CECRL[;] futurs candidats aux différents concours de la fonction publique (C et B) et aux concours d'entrée dans les écoles d'aide soignant et d'ambulancier[;] un atelier d'oral qui permet d'aborder au moyen du théâtre et des techniques d'acteur, la prise de parole en public […] ».

432. À noter que Julia s'était inscrite dans un master FLIE dans le courant de l'année 2013.

433. Ces informations sont plus précises parce qu'on partageait, avec cette formatrice, la responsabilité de la formation d'un même groupe d'apprenants ; je l'avais donc rencontrée avant de débuter les séances de formation et c'est à l'occasion de cette rencontre qu'elle m'avait décrit son parcours (rencontre datée du 18/01/13).

434. On décrit dans la suite les locaux loués pour les apprenants disponibles seulement le samedi. Ceux pour les groupes qui pouvaient venir en formation intensive dans la semaine avaient été également loués : ils ne correspondaient donc pas aux locaux initiaux de l'organisme. Je ne suis jamais allée dans les locaux loués pour les groupes de la semaine ; par contre, un courrier de Julia avant le démarrage du dispositif le décrit en des termes favorables : salle « lumineuse », « super », toilette et service de restauration à proximité, « ça constitue un espace cohérent pour notre type de public je trouve » (extrait du courrier du 10/01/13). À noter également que tout au long de mes interventions dans cette équipe (de janvier à juin 2013), les groupes en semaine ont été bien moins conséquents que ceux du samedi.

Pour ceux dans lesquels j'ai exercé, on peut dire qu'en dehors du fait qu'ils disposaient de chaises et de tables, ils n'étaient pas aménagés pour accueillir des groupes de stagiaires en formation : les personnes avaient suffisamment d'espace lorsqu'elles ne dépassaient pas la dizaine ; or, pour 8 séquences sur 13, nous dépassions ce nombre de stagiaires[435]. Les cours se déroulaient dans une salle de réunion relativement longue et étroite[436] dans laquelle changer la disposition des tables était presque impossible, notamment au regard du nombre de stagiaires, ou cela supposait de prendre plus d'un quart d'heure à chaque début de cours. Or, l'alternance avec une autre des formatrices de l'équipe (Coralie) pour les cours du samedi et l'impossibilité de se rencontrer en semaine pour échanger l'unique jeu de clé de la salle[437] conditionnait l'ouverture du centre par une des assistantes administratives du dispositif.

Une salle attenante à celle principale était équipée de 4 ordinateurs de bureau connectés à internet[438] et pouvait aussi être utilisée, mais en termes de matériel pédagogique on disposait seulement d'un vidéoprojecteur, d'une photocopieuse, de deux tableaux blancs de dimensions réduites (80 cm de long sur 60 de large environ) situés sur deux cloisons différentes dans la salle utilisée pour la formation, quelques feutres de couleur noire, des feuilles A4 blanches, des ciseaux. Ces conditions de travail étaient comparables à celles d'associations non-subventionnées.

En ce qui concerne les utilisations pédagogiques de TIC, j'ai relevé que des références de sites comprenant des ressources de formation ont été échangées et ce, dès le démarrage des activités de formation. Cependant, pour Julia, plusieurs observations tendent à montrer qu'elle reproduisait les idées reçues dont on a traité dans la première partie de la thèse :

- au cours des échanges du mois de janvier, Jeanne avait signalé une absence qui n'avait pas été bien prise en compte, Julia a alors suggéré de supprimer la séance (ou de s'occuper des besoins administratifs) plutôt que de faire travailler les apprenants en centre de ressources parce qu'ils « ne sont pas assez autonomes » (extrait d'un courrier du 11/01/13) ;
- au cours des échanges du mois de février, dans un compte-rendu de réunion pédagogique, Julia annonçait ceci : « d'ici quelques semaines, quand nous verrons que les stagiaires peuvent se servir d'un clavier, le lycée va nous donner accès à la salle informatique », ce à quoi je réagissais en lui demandant comment elle évaluait la possibilité d'utiliser le clavier et à quoi elle répondait ainsi : « certains savent déjà, mais

435. Il s'agissait en majorité d'hommes plutôt costauds : deux apprenants en plus et les coudes se serraient sur les tables ; au point que, lors d'un cours où nous étions particulièrement nombreux, je leur ai demandé s'ils avaient entendu et ce que pouvait signifier l'expression figée « se serrer les coudes » (nous avions travaillé auparavant sur la notion de solidarité et sur d'autres expressions figées comme « avoir du pain sur la planche »).

436. D'à peine 3 mètre de large sur 6 ou 7 mètres de long.

437. J'habitais à trois heures (aller-retour) des lieux de formation et le jeu de clé comprenait un passe électronique coûteux à reproduire.

438. 4 autres ordinateurs portables ont été mis à disposition quatre mois après le début de la formation mais il a encore fallu attendre trois semaines pour que les multiprises et rallonges arrivent.

vu le petit nombre de stagiaires j'attends que tout le monde connaisse son alphabet (salle info très loin de C213 au lycée) » (compte-rendu d'une réunion du 02/02/13) ;

- dans un courrier de la fin du mois de mars, elle souhaitait être remplacée pour assister à la « présentation des outils numériques » du réseau de documentation des organismes publics de formation continue, ce qu'elle décrivait en ces termes : « J'espère glaner des outils utiles. […] nous gèrerons mieux j'espère l'hétérogénéité. L'outil Assimo devrait être présenté, et il concerne les alpha ! » (courrier du 25/03/13)

Ces observations font signe d'une réflexion assez continue au sujet des utilisations de TIC pour la formation de migrants peu lettrés mais on ne peut en déduire que peu de choses. On présentera finalement les observations des traces de pratiques de Coralie, avec laquelle je partageais la responsabilité de la formation d'un même groupe, celui des apprenants salariés, uniquement disponibles le samedi.

Nous échangions des compte-rendus des séances conduites, ce qui a permis de conserver quelques informations au sujet des utilisations des ordinateurs disponibles dans les locaux décrits précédemment. Le compte-rendu détaillé d'une séance de formation daté du 11/03/13 décrit, par exemple, une activité en demi groupes, sur les repères dans l'espace pour ceux qui n'utilisaient pas les ordinateurs et de compréhension orale pour les autres :

> « Mini évaluation du manuel Bagages
>
> Compréhension de l'oral (quatre par quatre, ils vont dans la pièce d'à côté et chaque stagiaire s'installe devant un ordinateur . Nous avons des casques maintenant !!!)
>
> → Je leur explique comment aller sur Internet, et je dicte le site www.aftam.fr/118-bagages.htm (Ils ne savent pas manipuler la souris, c'est parfois laborieux, mais ils y prennent goût et réussissent en général, sauf A. qui stresse énormément.)
>
> → Ils remplissent le test de compréhension (page 12 du manuel Bagages).
>
> Ceux qui n'ont pas d'ordinateur, travaillent en attendant leur tour sur la signalétique (page 13) et sur les mots de la ville (pages 14 -15).
>
> → Tous s'en sont relativement bien sortis, j'ai ramassé les tests. »

On aurait bien sûr souhaité pouvoir observer cette séance afin de décrire la façon dont Coralie a guidé les apprenants ; il semble toutefois que cette activité n'a pas occasionné de grandes difficultés pour cette formatrice, ce qui signalerait des expérimentations préalables. Plus tard, un compte-rendu moins détaillé d'une séance de formation daté du 28/06/13 décrit une autre activité, comprenant cette fois l'utilisation des moteurs de recherche :

> « La semaine dernière j'ai regroupé les stagiaires par pays, chaque groupe travaillant sur la présentation de son pays. A la fin du cours, XXX a présenté la Turquie et en particulier sa région avec des images trouvées sur Internet. Le 6 juillet, ce sera le tour des autres »

Ces observations sont assez maigres au regard des objectifs de la phase d'approfondissement mais elles ont le mérite d'éclairer les questionnements et les expériences des formatrices de cette

équipe ; on voit aussi que si certaines utilisations de TIC sont relevées, elles sont plutôt *ponctuelles* dans le quotidien des formatrices. Dans la partie suivante, on met en perspective les différentes descriptions et discussions menées jusqu'ici au sujet des organismes de la phase d'approfondissement.

12.3. Synthèse générale à propos des organismes de la phase d'approfondissement

Dans le corpus de la phase d'approfondissement, je relève tout d'abord l'absence d'organisme privé ou d'entreprise-associative (Hély, 2004), absences qui s'avèrent liées aux difficultés de constitution du second corpus. J'ai cependant pu rassembler des organismes pour lesquels l'organisation des activités apparaît à présent assez finement contrastée, bien qu'on se base encore sur des données de nature déclarative. On signalera l'intérêt des entretiens de groupe focalisés : ils renvoient en effet à des « formes faibles » de laboratoires du changement, notamment quand on considère la réflexion qu'ils ont permis d'engager, pour les formateurs rencontrés, au sujet de l'équipement et des pratiques des apprenants avec les TIC.

En ce qui concerne les trois organismes de la phase d'approfondissement, on avait déterminé initialement des expertises différentes dans le champ de la formation des migrants, en se basant sur leur longévité et l'étendue de leur offre de formation. Suite à la mise en perspective des données de la phase exploratoire avec celles du démarrage de la phase d'approfondissement, on admettra que cette expertise dépend aussi de la stabilité des équipes et de la délimitation des fonctions des formateurs : en effet, comment construire une expertise dans un secteur spécifique comme la formation de migrants (peu lettrés), quand les formateurs sont employés dans des cadres très différents les uns des autres et en fonction d'un turn-over important[439] ?

Dans toutes les équipes rencontrées, les nouveaux formateurs sont généralement qualifiés en didactique du FLE[440], ce qui rappelle les incitations à leur recrutement, particulièrement marquées dans les appels d'offres à partir des années 2000 (Leclercq, 2012, p. 187). Cette tendance au recrutement de formateurs qualifiés en FLE semble indiquer une voie de stabilisation de l'expertise des acteurs du champ de la formation des migrants mais, dans le cas de l'association, elle est source de tensions spécifiques : les nouveaux recrutés peuvent manifester certains écarts culturels, à l'instar de Liliane qui refuse, sans nécessairement s'en rendre compte, d'être partie prenante du projet global de l'association.

La stabilisation de l'expertise dans le secteur peut aussi être mise en question par certaines règles des marchés publics : celle imposant une division du travail qui parcellise les tâches entre les différents organismes (ou pôles au sein des organismes) occasionne une perte de contrôle, pour

439. Cette question concerne plus particulièrement les organismes publics au sein desquels on a remarqué qu'il y avait une mobilité assez importante des formateurs ainsi qu'une exploitation élevée de leur polyvalence.

440. Cette remarque est également attestée dans le cas de l'organisme où j'avais rencontré les formateurs en entretien de groupe mais avec lesquels je n'ai pas poursuivi les observations (cf. section 11.2.) : sur une équipe de 17 formateurs ayant entre 30 ans et 5 mois d'expérience dans le secteur, 8 sont qualifiés en FLE mais, à partir de 2010, les 2/3 des personnes qui ont été recrutées sont qualifiées en FLE (voir annexe 8). À noter que cet organisme relève du type des entreprises associatives.

les équipes pédagogiques, sur la gestion de leurs activités. Les difficultés de détermination du positionnement, identifiées dans l'entretien de groupe avec l'équipe de l'organisme B, semblent indiquer une tension résultant de cette parcellisation des tâches. La perte de contrôle sur la gestion des activités peut aussi expliquer le refus de la directrice de l'association de s'engager dans le marché public de l'OFII.

Au plan des utilisations de TIC en formation, on avait posé, en première hypothèse, que les trois organismes de la phase d'approfondissement renvoyaient à trois contextes plutôt favorables à de telles pratiques[441]. Si les formateurs décrivent différentes pratiques instrumentées avec des TIC, on s'interroge à présent en ces termes : dans quelle mesure les pratiques déclarées par chacun des formateurs font-elles parties de leurs « routines » ? Renvoient-elles plutôt à des pratiques occasionnelles comme tendaient à le montrer les traces de pratiques de Coralie ?

On a aussi remarqué, dans le cas de l'organisme B, qu'un équipement important et développé n'est pas suffisant en soi, entre autres parce qu'il peut présenter des inadéquations par rapport aux projets des formateurs, au regard des besoins du public formé. L'expérience dans l'équipe de l'organisme A montre, quant à elle, que la disponibilité des ressources peut dépendre des adaptations nécessaires aux prescriptions des marchés publics : l'analyse des données collectées dans ce contexte indique que les organismes sont contraints de « s'insérer dans des dispositifs », à l'instar des apprenants dont le statut contraint la prise en charge de leurs besoins de formation (remarque d'Angel, 2014, section 6.2.1.).

Au plan des limitations pour l'utilisation de TIC dans la formation de migrants peu lettrés, on a retrouvé plusieurs manifestations des idées reçues analysées dans la première partie de la thèse, notamment pour les formateurs des organismes publics. Pour l'association, on a identifié une difficulté importante liée à la discontinuité des soutiens qu'elle reçoit de ses partenaires, ce qui révèle un certain isolement. L'initiative d'Octavio lors de l'entretien de groupe qui consistait en une démonstration de ce qu'il faisait, adressée autant à moi qu'à ses collègues, paraît liée à cet isolement mais, cette fois, sur un plan interne à l'organisme : s'agissait-il d'un moyen pour les intéresser à ses pratiques afin de parer son propre isolement au sein de la communauté de l'association ? La règle de subordination des séances en salle informatique à la formation linguistique pourrait, quant à elle, présenter des liens avec le manque de motivation des apprenants vis-à-vis de ces séances.

Au sein des équipes rencontrées, seuls Clément et Octavio ont signalé des besoins d'accompagnement des formateurs pour l'identification de pistes d'exploitation de TIC avec des migrants peu lettrés. Si les écarts relevés entre le discours de la responsable de l'organisme B et les déclarations des formateurs peuvent être associés à des difficultés de coordination, dans quelle mesure ne sont-ils pas également liés à l'hétérogénéité des apprenants et à la complexité des situations de formation ?

441. Du fait de politiques actives en ce sens, de leadership marqué des responsables et/ou d'équipements conséquents et/ou de postes consacrés à ces questions.

Ces remarques indiquent des réalités de terrain qu'on a encore peu décrites et qui, au-delà d'associer les limitations de l'utilisation de TIC aux conditions de travail ou aux formations des formateurs, reposent la question de la pertinence de telles pratiques. On propose des pistes de réflexion face à ces questions dans le chapitre suivant, consacré à des études de cas problématisées autour des contradictions observées pour les trois organismes du corpus de la phase d'approfondissement.

Synthèse du cinquième chapitre

Dans ce chapitre, on aura tout d'abord rapporté les moyens mis en œuvre pour sélectionner les organismes de la phase d'approfondissement ainsi que les difficultés rencontrées pour accéder aux terrains. Ces difficultés peuvent faire signe d'une insécurité en ce qui concerne les pratiques de formation et, plus largement, les contradictions internes aux systèmes d'activité. Des trois organismes retenus initialement, seule l'association aura accepté de participer du début à la fin mais d'autres associations faisaient partie du groupement initial : les questions de recherches ont probablement établi la sélection finale, les organismes ayant accepté étant plutôt intéressés et/ ou favorables aux développements des pratiques de formation appuyées sur des TIC.

On retiendra aussi que, même si l'analyse des caractéristiques des trois organismes, à partir des entretiens exploratoires et de données complémentaires collectées sur le web, présentait trois contextes assez favorables aux utilisations pédagogiques de TIC, celle menée à partir des discours des formateurs rencontrés en entretien de groupe permet de nuancer la première « évaluation » des contextes. Entre les idées reçues à propos des utilisations de TIC, les inadéquations ou manques matériels et les questions de coordination : plusieurs tensions attirent l'attention sur des difficultés que peuvent rencontrer les formateurs face aux utilisations pédagogiques de TIC ou aux enjeux de la détermination d'une alphabétisation élargie.

On présente, dans le chapitre suivant, l'analyse des contradictions menées à partir des données collectées au sein des trois organismes. Fortement liée au cadre théorique, la méthodologie développée par rapport aux questions de recherches est de nature qualitative : la recherche de la phase d'approfondissement s'est basée sur la conduite d'entretiens semi-directifs (individuels ou de groupe) et d'observations participantes qui seront décrites en détail dans la suite.

Cette méthodologie est aussi de nature interventionniste, ce qui s'accorde avec les principes épistémologiques sous-jacents, notamment celui de l'indivisibilité « de la théorie et de la pratique, de la spéculation intellectuelle et de la compréhension du monde réel, des idées et de la matière » (Nay, 2007, p. 442). Le principe d'intervention a conduit à un certain nombre de « résistances et subversions », mais à l'instar de ce que remarquait Engeström (2011a, p. 4), elles ont été associées aux « ingrédients de base » pour aider la ré-appropriation de l'objet des activités par les acteurs concernés.

Chapitre VI : analyse des contradictions

Dans ce chapitre, on présentera l'analyse des contradictions et des interventions visant à soutenir l'apprentissage expansif qui ont été menées au sein des équipes concernées, tant que cela a été possible[442]. J'ai cherché, par là, à apporter des éléments de réponse aux questions de la synthèse précédente mais aussi, plus généralement, à la première série des questions posées dès l'introduction de la thèse, à savoir :

- dans le contexte général des économies de la connaissance, 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 ?

Les trois études menées sur la base d'observations régulières et d'entretiens semi-directifs avec les membres des équipes concernées, sont d'abord présentées séparément les unes des autres. Elles sont finalement confrontées au sein de la synthèse qui clôt le chapitre.

13. Le cas de l'association de quartier : un objet perdu ?

13.1. Données recueillies et méthodologie d'analyse

Entre février et décembre 2013, je me suis rendue régulièrement dans l'association de manière à observer les actions mises en œuvre, à comprendre l'organisation de leur système d'activité, toujours guidée par les modèles d'Engeström décrits dans la partie 5.2.

Suite à la rencontre avec la directrice au début du mois de février, l'entretien de groupe avec les formateurs a été organisé pendant la première semaine des vacances d'hiver. Mais, comme je l'ai remarqué plus haut, Liliane était la seule, à l'issue de cet entretien, à exprimer assez clairement son accord pour que je vienne observer ses pratiques : il n'a pas été évident d'entrer dans les salles de formation et c'est, lentement, par des contacts téléphoniques et par des échanges écrits

442. Des limitations ont déjà été précisées à propos des interventions au sein des deux organismes publics de formation continue mais on a quand même pu mettre en œuvre l'analyse des contradictions pour tous les terrains de la phase d'approfondissement.

qu'il a été finalement possible d'obtenir des dates[443]. Il apparaît déjà sur ce point une forme d'insécurité de l'équipe, vraisemblablement en lien avec les utilisations pédagogiques de TIC.

J'ai pu mener une première série d'observations des séances de formation, à partir du début du mois d'avril jusqu'aux congés estivaux :

- quatre séquences de deux heures avec Cécile (pour le groupe « ASL parentalité »),
- quatre séquences d'une durée d'une heure et demie à une demi heure[444] avec Octavio (pour le groupe des « alpha »),
- trois séquences de deux heures avec Liliane (également pour le groupe « alpha »[445]).

Je me suis rendue, dans cette période, au moins une fois par semaine dans l'association (en dehors d'une période de vacances) et en fonction d'une alternance tous les quinze jours dans les mêmes groupes, ce afin de favoriser l'habituation, pour les formateurs comme les apprenants, à ma présence. J'ai d'ailleurs remarqué qu'il était délicat de mener des observations comprenant des prises de notes fréquentes, face à des apprenants peu lettrés : les apprenants ont eu des réactions intéressantes dans le sens où, initialement, ils s'installaient loin de moi puis, au fur et à mesure, certains s'approchaient, paraissant intéressés par mon activité, plusieurs me demandant finalement de l'aide ou râlant parce que je n'avais pas à faire les exercices comme tout le monde.

La première série d'observations a été suivie d'une vague d'entretiens semi-directifs avec les trois formateurs et la directrice au début du mois de juillet. La reprise de contact s'est effectuée en septembre, comme il l'avait été convenu, avec l'envoi d'une première synthèse problématisée à l'ensemble de l'équipe simultanément. Les trois formateurs, la directrice et moi-même nous sommes réunis à la fin du mois de septembre 2013[446] pour faire état de la réflexion qu'ils avaient menée à partir de cette synthèse.

---

443. Il a fallu notamment renoncer à filmer les séances de formation, ce qui a été décidé après une série d'échanges et de réflexions à caractère méthodologique. Cette lenteur s'explique également, en partie, par les difficultés rencontrées durant cette période pour stabiliser le corpus de la phase d'approfondissement : je souhaitais mettre en œuvre la méthodologie de manière homogène dans chaque organisme et pour cela, j'ai multiplié les prises de contact et les rendez-vous pour les deux organismes volontaires initialement (cf. section 11.2.), ce qui s'est révélé relativement infructueux.

Cela n'a en effet pas empêché la collecte d'une certaine quantité de données puisque j'ai obtenu, malgré tout, deux entretiens auprès des responsables, que j'ai rencontré les formateurs de ces deux organismes, allant jusqu'à l'organisation d'un entretien de groupe pour l'un d'entre eux, encore suivi d'échanges avec deux formateurs volontaires pour les observations. Par ailleurs, je continuais les démarches auprès et avec les organismes publics de formation continue : j'avais donc des interactions, des rendez-vous ainsi que des obligations liées à mes recrutements avec cinq équipes différentes tout au long de l'année 2013. Dès la fin de l'hiver 2013, face aux diverses difficultés, j'avais renoncé à l'homogénéité de la mise en œuvre de la méthodologie des recherches développementales et expansives mais les contraintes organisationnelles n'ont pas diminué pour autant : la stabilisation du corpus de la phase d'approfondissement n'a été définitivement établie qu'à la mi-octobre 2013.

444. L'observation ayant duré une demi heure est liée au fait qu'aucun apprenant n'était présent ce jour-là.

445. On revient sur ces désignations dans la suite. À noter cependant que les groupes choisis l'ont été puisque le groupe « ASL scolarité » était formé pour une séance hebdomadaire sur 3, dans une salle d'un collège équipée d'un TBI ; par ailleurs, j'ai privilégié l'observation du groupe des « alpha » puisqu'il regroupait les apprenants les moins lettrés.

446. Il m'avait été indiqué qu'il était préférable que les observations reprennent après à la fin du mois de septembre, à une période où l'effervescence de la rentrée était calmée et où les groupes étaient également stabilisés.

On peut associer cette rencontre à un entretien de groupe, forme faible de « laboratoire du changement », même si je n'ai pris que des notes des retours obtenus : j'ai préféré ne pas enregistrer afin de favoriser la spontanéité des échanges ; je reviens en détail sur cette rencontre dans la suite de l'analyse parce qu'elle constitue un moment clé en ce qui concerne le processus d'apprentissage expansif.

Après cette rencontre, j'ai repris les observations des séances de formation, menant ainsi :

- deux observations des séquences de formation animées par Cécile (avec le groupe « oral débutant ») à un mois et demi d'intervalle[447] ;
- trois séquences avec Liliane (avec le groupe « alpha + »[448]) ;
- un entretien non enregistré au début du mois d'octobre avec Octavio suite à la rencontre organisée pour les retours sur la synthèse envoyée à la fin du mois d'août et une autre séquence de formation en salle informatique (toujours avec le groupe des « alpha »)[449] ;
- mais aussi, deux observations des séquences d'accueil des personnes souhaitant s'inscrire, d'une durée de deux heures chacune et réalisées par la directrice ;
- deux observations des séquences de positionnement réalisées par Cécile et Didier d'une durée d'une heure trente chacune ;
- une réunion de coordination d'une durée de deux heures à la mi-novembre.

Cette seconde série d'observations a été conduite avec un souci similaire de présence régulière (si ce n'est hebdomadaire) au sein de l'association, dans le respect des contraintes de chacun et des besoins de stabilité des apprenants. Elle a été suivie d'une vague d'entretiens dits de « clôture »[450] avec les trois formateurs et la directrice.

Il convient finalement de noter qu'à chaque occasion, j'arrivais plus tôt, je partais plus tard, participant ainsi à des temps de déjeuner ou d'autres moments entre les cours, échangeant de manière informelle avec les intervenants présents, tenant systématiquement note des observations réalisées. J'ai aussi échangé assez régulièrement avec la directrice et Liliane, au téléphone, à différents moments tout au long et même après le deuxième cycle d'observations[451].

447. La première observation s'est déroulée le 11 octobre et la seconde, le 29 novembre. Ce choix calendaire, en dehors du fait qu'il était motivé par des contraintes temporelles, a montré une certaine pertinence puisqu'il a mis en relief la progression des personnes dans l'intervalle donné.

448. En ce qui concerne les choix réalisés dans le cas des groupes observés dans cette deuxième période, celui du groupe « alpha + » m'a permis d'identifier la progression élaborée par Liliane entre ces deux étapes du parcours d'alphabétisation, celui du groupe « oral débutant » me permettait d'observer des séances où certains apprenants avaient aussi été peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine et de contraster les pratiques observées pour Cécile entre deux objectifs de formation différents. J'explique aussi, dans la suite, pourquoi je n'ai pas continué les observations pour le groupe formé dans la salle équipée du TBI.

449. On revient aussi en détail sur ces choix pour l'observation des pratiques d'Octavio dans la suite de l'analyse.

450. Les transcriptions des deux séries d'entretiens réalisées sont présentées dans le volume des annexes (annexe 9, pp. 203-255).

451. Liliane a en effet commencé un projet d'édition d'un livre à partir d'utilisations d'un TBI au début de l'année 2014. Les contacts ont eu suffisamment de régularité pour que j'intègre, d'une certaine manière, la communauté formée par les membres de cette association : J'ai ainsi été invitée à participer à une table ronde, en octobre 2014, pour la fête du cinquantième anniversaire de l'association. Cela sera explicité dans la suite de l'analyse.

L'organisation des observations a été adaptée à différentes contraintes mais elle a aussi été déterminée par les besoins de compréhension des singularités du système d'activité mis en œuvre par cette équipe. L'ensemble de données recueillies, même s'il peut sembler limité, permet d'interroger de façon assez précise les contradictions pour les systèmes d'activités associatives, sur un plan qui peut dépasser le cas de l'association où j'ai mené mes observations.

En termes d'analyse, j'ai utilisé une grille thématique basée sur le modèle d'Engeström (cf. fig. 2, p. 106), distinguant donc les différents pôles de tout système d'activité humaine[452], pour analyser aussi bien les données issues des observations que celles des différents entretiens.

J'ai ensuite confronté les résultats de l'analyse de ces deux types de données, ce qui explique que, dans la suite, je ne détaille pas les analyses thématiques réalisées comme j'ai pu le faire pour les entretiens précédents : l'ensemble des résultats de l'analyse des observations et de celles des entretiens est problématisé autour des reconfigurations multiples de l'objet du système d'activité de l'association que j'ai pu identifier. Je commence par décrire l'offre de formation dans sa globalité pour, ensuite, interroger la constitution et les évolutions de l'objet visé par cette offre.

13.2. Singularité de l'objet du système d'activité

13.2.1. *Des actions variées*

Le public concerné par les actions de l'association est celui des habitants d'une municipalité, de tous âges : la directrice et Cécile ont particulièrement mis en avant, dans les entretiens et les observations, la prise en charge des familles, parents et enfants, dans leurs actions formatives et culturelles :

> […] nos actions ils sont emboîtés ils sont connectés […] ça veut dire on prend réellement en compte toute la famille +
>
> [entretien de suivi avec la directrice, TDP 58]

Cécile précisait, quant à elle, dans l'entretien de groupe qu'ils cherchent à « prendre en charge la famille / […] les parents apprenants / […] leurs enfants […] c'est un peu le projet » (TDP 35)[453]. Dans l'entretien de suivi, elle déclarait à nouveau :

> […] on essaye de suivre aussi les les les enfants de nos apprenants + pour qu'il y ait une continuité dans le volet familial quoi donc ça c'est important / + donc le mercredi en général le matin c'est vraiment les enfants de nos stagiaires que nous suivons / + et l'après-midi il y a aussi la moitié des enfants de nos stagiaires / + hein quand même / qui sont + au collège voire au lycée et qu'on essaie de suivre aussi […]
>
> [entretien de suivi avec la Cécile, TDP 92]

On remarquera que Liliane et Octavio ne marquaient pas le même engagement pour cette facette de l'objet du système d'activité de l'association. Liliane avait en effet refusé de participer aux

452. Aux pôles « sujet », « instruments », « objet », « résultat », « division du travail », « communauté », « règles » a été ajouté une catégorie « autres », comprenant par exemple l'introduction des entretiens et les salutations finales.

453. À noter que Cécile est une des filles de la directrice.

actions de prise en charge des enfants : « je refuse de m'occuper d'enfants / donc je fais pas l'école ouverte + parce que ça m'intéresse pas + y'a que les adultes qui m'intéressent + » (entretien de suivi, TDP 104). Quant à Octavio, il déclarait lors de l'entretien de groupe comme dans l'entretien de suivi que, malgré sa formation initiale d'instituteur au Chili, il s'était toujours intéressé à l'éducation des adultes :

> au début je suis instit' c'est-à-dire un diplôme d'instit' mais j'ai jamais fait l'instit' donc j'ai travaillé essentiellement avec des adultes tout de suite […] toute l'expérience c'était la formation d'adultes + c'était pour un choix politique plutôt / […] ça m'intéressait disons dans l'éducation d'adultes plus que le + le CAPE- […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 12]

Les membres de l'équipe ont validé la présentation suivante de l'offre de formation proposée aux adultes :

Nom du module	Nbre de séquences hebdo.	Nbre d'heures par séquence	Heures complémentaires[454]	Total d'heures hebdomadaire
Alpha	4	2	2	10
Alpha +				
Oral débutant				
FLE intermédiaire	3	3	2	11
FLE avancé	3	2	2	8
ASL parentalité				
Préparation au DELF	3	3	-	9
PIM (Passeport Multimédia & Internet)	**1**	**3**	**-**	**3**
8 modules différents	**25 séquences**	*	*	**109 heures**

Tableau 29 : description de l'offre de formation de l'association

La dénomination des différents modules donne une idée de l'élaboration locale en termes de positionnement des personnes accueillies en formation, ce qui renvoie au constat établi dans Leclercq et Vicher (2002, p. 8) :

> Les formateurs et responsables de formation […] éprouvent le besoin de faire appel à des sous-catégories, plus représentatives [que celles de « l'alpha », du FLE et de l'illettrisme, au regard] de la diversité du public actuellement présent dans les formations linguistiques.

Les sous-catégories identifiées par les auteures précédemment citées[455] recouvrent partiellement celles déterminées par l'équipe de l'association : par exemple, la catégorie des personnes en situation d'illettrisme n'est pas représentée dans leur offre de formation[456]. On peut aussi décrire

454. Les heures complémentaires sont constituées par les ateliers de soutien de l'apprentissage du français via l'utilisation de ressources libres disponibles en ligne. On remarquera qu'un créneau horaire de 2 heures leur est consacré ; cependant, dans les faits, les apprenants partaient quand ils le souhaitaient, Octavio déclarant lors de la 3e observation « si elles en font un peu, c'est déjà ça ».

455. À savoir : les « alpha », les « post-alpha », les « pré-FLE » (ou les « petits FLE », « alpha/FLE »), les « FLE ».

456. On relève aussi une sous-catégorie en moins pour les niveaux « alpha » et trois sous-catégories en plus pour les niveaux du FLE.

plus en détail le 6e module proposé, l'ASL parentalité. Ce module est soutenu par le ministère de l'Éducation Nationale depuis 2010 dans le cadre d'actions visant à « favoriser l'utilisation des espaces sociaux et éducatifs des populations migrantes […] à travers des apprentissages socio-linguistiques contextualisés, en prise directe avec les représentants desdits espaces de la société tels que l'institution scolaire » (MEN, 2011). L'ASL parentalité constitue donc une spécification de l'approche des ASL en général (cf. section 4.3.2.4.2.).

Du soutien scolaire, des sorties culturelles et un centre de loisirs actif pendant les périodes de congés viennent enrichir cette offre de formation basée principalement, pour les adultes, sur l'apprentissage du français. On a relevé, en outre, que les pratiques d'accompagnement social sont importantes au sein de l'offre considérée dans sa globalité. Elles renvoient à la connaissance et au suivi de la situation de chaque apprenant ; elles peuvent correspondre, par exemple, au fait de se rendre, avec les parents, aux rendez-vous avec les professeurs de leurs enfants, de se rendre à l'hôpital avec les personnes malades pour aider lors des démarches administratives, de faire « voyager symboliquement » ceux qui ne partent pas en vacances, d'emmener les adhérents au cinéma ou au musée, etc.

En plus de ces actions relevant, en partie, de l'héritage de l'éducation populaire et permanente[457], une originalité de l'offre de formation, qu'on a déjà relevée, consiste dans la proposition, à partir de 2011, d'ateliers de soutien de l'apprentissage du français via l'utilisation de ressources éducatives libres et disponibles en ligne.

L'ensemble de ces actions est accessible pour une cotisation annuelle de 20 euros, ce qui relève de la gratuité : on soulignera donc que les personnes accueillies par l'équipe de l'association ne bénéficient pas de ce qu'on pourrait nommer « une prestation de service relative à l'apprentissage du français ». On analyse, dans la section suivante, à quel objet du système d'activité répond cette offre ainsi que certains aspects moteurs dans l'élaboration de cet objet.

13.2.2. *Un objet aux multiples facettes*

Dès l'entretien de la phase exploratoire avec la directrice, la description de l'objet du système d'activité de l'association signalait une élaboration singulière qui ne correspond que partiellement aux dispositifs « classiques » de formation des migrants :

> […] on a l'agrément pour la formation / donc on est un peu atypiques dans ce sens qu'on n'est pas uniquement dans une démarche d'apprentissage du français mais autour il existe autre chose comme l'initiation à l'informatique l'accompagnement social et scolaire par rapport aux enfants […] ça veut dire on rentre pas dans une case c'est pas seulement organisme de formation on est aussi association de proximité qui fait autre chose […]
>
> […] nous avons aussi des activités plutôt disons culturelles […]

457. On retrouve en effet dans les discours des différents membres de l'équipe, l'objectif de « l'éducation permanente [comme projet d']éducation "globale" qui doit partir de l'expérience journalière, familiale, sociale, professionnelle et tendre à ouvrir l'esprit et à développer les personnalités » (Laot, 2002, p. 119) même si les observations ont montré que les membres de l'équipe sont souvent réduits à « faire pour » plutôt qu'à « faire avec » les personnes accueillies.

> […] ASL ça veut dire que c'est une démarche qui est pas c'est pas une finalité d'apprendre le français ça veut dire que […] le français […] rend possible la vie au quotidien qui donne aux femmes surtout la la possibilité de devenir autonomes […] et je pense qu'on n'est pas dans le ((rire)) dans on n'est peut-être pas dans le pur fonctionnement des ASL
>
> [entretien de la phase exploratoire avec la directrice, TDP 4, 6, 10]

L'objet du système d'activité de l'association tel qu'il est conçu par la directrice montre ici plusieurs facettes : il est question de *faire fonctionner un organisme de formation* mais aussi de *développer des activités « autres »*[458] qui se distinguent de la première facette de l'objet, voire s'y opposent comme tend à l'indiquer l'importance quantitative des tournures négatives utilisées par la directrice : « on n'est pas uniquement dans une démarche d'apprentissage du français », « on rentre pas dans une case », « c'est pas seulement organisme de formation », « on n'est pas dans le pur fonctionnement des ASL ».

Dans l'entretien de suivi réalisé en juillet avec la directrice, un segment d'entretien a particulièrement retenu mon attention parce qu'il fait signe de la re-détermination régulière, fréquente et volontaire de l'objet des activités de l'association, par un processus d'agrégations successives de nouvelles facettes :

> […] je pense que ça fait cinq six ans consciemment disons disons moi j'ai ajouté ce volet culture + […] ça c'est c'est une autre façon + tout l'accompagnement social + […] ça on le fait depuis 1995 on était les premiers sur S avec cet esprit + […] **faut aller plus loin + par rapport à certaines problématiques des personnes [je souligne]** + ensuite on a ajouté l'informatique + en disant que c'est une autre façon d'apprendre le français / c'est une autre façon de s'ouvrir vers l'extérieur + **c'était toujours dans cette volonté de d'ajouter un plus / [je souligne]** pour arriver + à une meilleure connaissance une meilleure compréhension de la France de du monde et caetera + et ça passait pas ça passe pas uniquement par l'apprentissage du français +
>
> [entretien de suivi avec la directrice, TDP 60]

Dans ce segment d'entretien, on identifie la tension vers la détermination d'une « alphabétisation élargie » où l'informatique prend place dans l'objet des activités de l'association parce que l'apprentissage de la langue ne suffit pas à l'intégration sociale des personnes accueillies.

Si on rapporte cette observation au modèle élaboré par Engeström des types historiques d'activité (cf. p. 110), on peut associer l'organisation des activités de l'association au quatrième type, celui des *activités maîtrisées collectivement dans une perspective expansive* : la volonté d'ajouter des dimensions complémentaires à l'objet du système d'activité dans son intégralité ou la nécessité, pour la directrice, d'« aller plus loin + par rapport à certaines problématiques des personnes » fait effectivement écho à la maîtrise de la redéfinition constante de l'objet des activités telle qu'elle est déterminée pour ce type historique d'organisation des activités humaines.

458. Des activités d'aides et de soutien aux personnes, des activités culturelles, des activités émancipatrices.

L'analyse des données recueillies et particulièrement, celle des entretiens de suivi, montraient que chacun des membres de l'équipe met des accents différents sur les facettes de l'objet complexe du système d'activité, ce qui ramène à la division du travail établie au sein de l'équipe et qu'on peut représenter au moyen du tableau suivant :

Sujets	**Facettes de l'objet des activités**
La directrice	- faire société (faire famille) - faire fonctionner un organisme de formation - faire vivre une association
Cécile	- faire apprendre à écrire pour se débrouiller dans la vie de tous les jours - atteindre des objets différents en fonction des groupes (obtenir un diplôme, s'engager dans la vie scolaire) - suivre les familles (faire famille) - faire apprendre
Liliane	- s'engager socialement - faire progresser chaque groupe par niveau de compétence langagière - faire apprendre à lire et écrire
Octavio	- objet initial : enseigner la bureautique - objet culturellement plus avancé : alphabétisation élargie, incluant des utilisations de TIC

Tableau 30 : facettes de l'objet des activités en fonction des sujets membres de la communauté de l'association

On remarquera que l'objet du système d'activité, considéré à partir de la place qu'occupe Octavio dans la division du travail, manifeste une contradiction tertiaire induite par l'inclusion, en 2011, de l'utilisation de TIC pour l'apprentissage du français par des adultes migrants peu lettrés :

> […] on avait une subvention pour payer pour un formateur bureautique et caetera les cours normal et caetera ateliers donc j'avais fait ((soupir)) je + c'est-à-dire toutes mes propositions c'est c'était tourné vers la bureautique + hein donc c'est là où j'ai fait le plus d'expérience donc que ce soit des cours des cours normal entre guillemets normal […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 24]
>
> […] la partie alphabétisation […] ça a été aussi une aussi une une situation économique c'est-à-dire c'est pas une histoire que je choisis + en fait + en fait ce que je disais à la directrice au départ tu m'aurais proposé au départ de faire ça / je t'aurais dit non parce que c'est pas mon ra- mon rayon […] mais dans une situation peut-être je l'aurais fait / + je sais pas + / c'est comme une hypothétique dans une situation tu me dis tiens on vient un tra- un boulot ailleurs tu dis oh pourquoi pas tu dis (xxx) donc c'est par là tu as vu c- on peut dire que c'est un peu la force des choses
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 26]

On voit, à travers ces deux extraits de l'entretien de suivi, qu'Octavio exprime certaines difficultés face à cette transformation de l'objet au sein de son système d'activité. Il convient aussi de relever que l'objet culturellement plus avancé ne contient pas seulement l'intégration de TIC à des pratiques d'enseignement : pour Octavio, le nouvel objet se situe même plutôt du côté de l'alphabétisation en langue française. Ces remarques font émerger le questionnement suivant :

- comment cet objet culturellement plus avancé s'est-il élaboré au sein de l'offre de formation ?
- Comment la communauté prend-elle en charge la contradiction tertiaire engageant la transformation générale de l'objet du système d'activité de l'association ?
- Quels instruments symboliques et matériels ont pu être élaborés pour stabiliser cette nouvelle facette de l'objet du système d'activité ?

On approfondit l'étude de ces questions en commençant par décrire l'histoire des actions de formation en lien avec l'informatique au sein de l'offre de l'association parce qu'elle amène à analyser la contradiction primaire pour les règles du système d'activité : celles de financement (ou de prêt de locaux) renvoient à une valeur d'usage insuffisamment qualifiée parce qu'il s'agit de subventions ou de prêts qui peuvent être supprimés ou repris n'importe quand[459].

13.2.3. *Histoire des actions incluant l'informatique : « au petit bonheur la chance » ?*

13.2.3.1. Des reconfigurations nombreuses

Au cours de l'entretien de suivi, la directrice témoignait des multiples configurations qu'a connu la dimension « informatique » de l'objet du système d'activité de l'association : au moins six configurations différentes sont identifiées entre le début des années 1990 jusqu'à 2013.

Au début des années 1990, une première configuration a vu le jour parce qu'un salarié qui s'occupait du soutien scolaire était un « mordu » d'informatique (entretien de suivi avec la directrice, TDP 96) et qu'une école du quartier acceptait de prêter sa salle informatique aux acteurs de l'association : le formateur motivé a alors d'abord tenté de développer des actions de formation autour des logiciels libres (notamment Linux)[460] mais cela n'a pas bien fonctionné et il s'est ensuite tourné vers l'initiation à la bureautique[461]. Durant l'entretien, un simple adverbe (« ensuite ») marque la transition vers la deuxième configuration des ateliers d'informatique dans le discours de la directrice : on ne sait donc pas si cette première configuration a duré jusqu'aux années 1995-1996.

C'est en effet à partir de cette période qu'un bailleur public[462] a « mis à disposition / un appartement + et dans cet appartement [les responsables de l'association avaient] installé une salle d'informatique / » (entretien de suivi avec la directrice, TDP 102). Ils bénéficiaient

459. On avait déjà identifié et analysé cette contradiction dans la section 12.2.2.2.5.

460. « […] il faisait l'accompagnement scolaire / l'école ouverte + et l'informatique + ouais c'est ça + et puis il a essayé de in- installer le le le le système Inux non Linux ouais + et il avait avec les étudiants de Paris 8 Saint-Denis + il a fait un truc pour constater que c'était pas possible + avec le l- les personnes / bon bref + donc oui ça fait un bail / » (TDP 98).

461. « […] il voulait voilà installer dans une sorte de réseau dans plusieurs ordinateurs cet système qui est gratuit / + en disant voilà c'est génial et en même temps on peut développer avec eux en même temps / c'est un truc qui avance + ouais + et puis à un moment il a constaté que c'était pas possible + donc il est revenu sur les choses traditionnelles + ça veut dire ouais tou- tout le truc + actuel bureautique les choses » (TDP 100)

462. La Société Nationale Immobilière, SNI : http://www.sni.fr/la-SNI.

également d'un financement pour le recrutement d'une ethnopsychologue qui travaillait avec les familles et, pendant ce temps, d'autres étaient accueillis dans la salle informatique :

> franchement on a vraiment essayé des choses + c'était en même temps dans cet appartement on avait un bureau d'une ethnopsycho + ouais ouais c'est ça + c'était 1996-97 + elle a arrêté en 2000 je pense + bon bref + une ethnopsy + qui fait l'accompagnement + par rapport à des familles dans leur totalité / + et on travaille avec les écoles et caetera il y avait une sorte de médiation culturelle / avec un côté des professionnels / + et de l'autre côté les familles entières + et souvent on avait des enfants ça veut dire dans les écoles ils avaient constaté que l'enfant il était en souffrance il était pas bien / […] et en attendant ils pouvaient aller faire des choses sur l'Internet tant que c'était son temps avant ou après ça veut dire y'avait vraiment une liaison entre les deux choses / qui avaient en gros rien à voir + mais où où le support ordinateur / c'était une autre façon de + c'était souvent les enfants + c'était avant tout les enfants + des familles et voilà / il y avait une une ouverture quelque chose qui se passait entre ces deux lieux / + ça veut dire des espaces dans le même le même appartement + et qui se complétaient
>
> [entretien de suivi avec la directrice, TDP 102]

Cette configuration s'est perdue avec les financements qui lui avaient été attribués. On a relevé qu'elle avait particulièrement marquée la directrice, répétant plusieurs fois : « il y a des choses qui se passaient + » (TDP 102 et 104). Dans la même période, soit au début des années 2000, un partenariat avec des infographistes, initialement convenu pour le développement du site de l'association, a aussi vu naître un nouveau projet d'offre de formation appuyée sur les TIC : des apprenants ont été orientés vers la construction de pages web pour présenter leurs expériences professionnelles. Mais cette offre n'a pas été maintenue, faute d'un public suffisant. Un retour vers une offre « plus traditionnelle » a été organisé[463]. Octavio a été recruté en 2003 pour animer un module d'initiation à la bureautique mais, de même que pour les différents ateliers proposés à cette fin dans les Espaces Publiques Numériques (EPN)[464], il n'était pas spécifiquement conçu pour des personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine et peu ou pas francophones.

Une cinquième configuration des actions mobilisant les TIC à des fins d'apprentissage a pu être identifiée via l'analyse des entretiens : celle dont on a déjà traité dans la section 12.2.2.2.3. dont les formateurs de l'association ont parlé longuement et de manière assez nostalgique lors de l'entretien de groupe[465]. Entre 2009 et 2011, l'association disposait de locaux prêtés par la municipalité rassemblés dans une même aile de bâtiment. Les acteurs de l'association y avaient installé une salle informatique : seuls leurs apprenants y avaient accès. Elle était bien équipée et installée de sorte que les apprenants pouvaient échanger entre eux, contrairement à la dernière configuration observée dont on traitera ensuite.

---

463. « on revient sur notre démarche principale de donner aux habitants une possibilité de s'initier / de se perfectionner / par rapport à l'outil + informatique » (TDP 108).

464. Les EPN correspondent à un dispositif national s'adressant « à ceux qui sont désireux de se familiariser avec ces nouvelles technologies, constitue en effet un moyen efficace pour lutter contre la fracture numérique tant matérielle que culturelle », consulté le 30/09/13, de http://www.netpublic.fr/net-public/espaces-publics-numeriques/presentation/.

465. Consulter, sur ce point, le volume des annexes (annexe 7).

Lors de la deuxième observation des séquences animées par Octavio, celui-ci a pris le temps de dessiner la disposition dans laquelle il avait organisé cette salle pour me montrer le contraste entre les conditions dans lesquelles je le voyais travailler et celles dans lesquelles il avait pu exercer : les tables étaient rassemblées au centre de la pièce, face à un tableau sur lequel des documents pouvaient être projetés. Cette disposition favorisait des échanges collectifs et l'apprentissage avec les technologies pour Octavio. En termes techniques, les intervenants avaient les droits d'administrateurs sur les machines. Du point de vue des actions de formation, cette configuration spatiale leur permettait une grande flexibilité : ils pouvaient, par exemple, organiser les séquences en constituant des demi-groupes de manière spontanée, en fonction des besoins et de leurs idées[466]. Mais, *du jour au lendemain*, la municipalité a décidé de réinvestir ces locaux autrement, sans donner davantage de raisons aux acteurs de l'association[467].

La fréquence de modification de la configuration des ateliers incluant l'informatique au sein de l'offre de formation de l'association apparaît supérieure à celle qu'ont pu connaître les séquences dédiées à l'apprentissage du français[468]. Si certaines configurations semblent dues aux propositions des membres de la communauté de l'association, à leurs centres d'intérêts personnels, la fin des différentes configurations pour ces ateliers apparaît largement déterminée par les règles de financement et de soutien des actions de formation. Les contraintes imposées par ces règles étaient particulièrement fortes dans le cas de la configuration qu'il m'a été donné d'observer.

13.2.3.2. Dernière configuration des ateliers : de 2011 à 2013

Lorsque j'ai mené les observations en 2013, l'organisation des actions de l'association était déterminée par la séparation des différents locaux de formation : la salle informatique utilisée se trouvait au sein de la maison de quartier ; quelques cours de français s'y déroulaient mais la plupart étaient organisés dans des locaux différents, situés à environ 500 mètres de la maison de quartier, dans un préfabriqué où était hébergée l'association ainsi que d'autres organisations associatives.

Dans la maison de quartier, les ordinateurs étaient disposés dans une salle suivant le modèle du cybercafé : deux rangées d'ordinateurs (une dizaine en tout) étaient alignées le long des murs d'une salle assez longue et pas très bien éclairée. Cette salle était partagée : les adhérents de la maison de quartier pouvaient y entrer comme ils le souhaitaient, ce qui provoquait, particulièrement pour les apprenants peu lettrés, une situation d'inconfort, voire d'insécurité. Là,

466. « du point de vue pédagogique aussi tu avais la possibilité que tu que tu étais à côté de tes collègues qu'on pourrait disons programmer et découper la le cours en deux et dire bon maintenant vous allez faire ça » (entretien de groupe, Octavio, TDP 171) ; « c'est vrai que c'était bien autant ou avec Liliane dix dix dix stagiaires allaient en salle informatique pendant que les dix autres font un travail quelconque et que après (xxx) ils changeaient » (entretien de groupe, Didier, TDP 179)

467. Cette information m'a été donnée par Octavio lors de la deuxième observation de ses séquences puis confirmée par la directrice, avant la première séance d'observation de l'accueil qu'elle animait.

468. Même si, dans le cas de la dernière configuration des ateliers incluant les TIC, c'était aussi l'apprentissage du français qui était concerné par la transformation de l'objet.

Octavio n'avait pas accès à l'administration des postes, il n'était jamais sûr non plus de trouver la salle en état avant ses séquences de formation :

> […] je suis formateur informatique avec tous les titres que tu veux / mais j'ai pas ni des ordinateurs ni salle tu vois + […] c'est-à-dire au moins le minimum le moins disons pour + avoir tableau / + avoir les marqueurs pour garder mes affaires sont dans l'armoire / […] mettre ma salle comme je veux / […] avoir l'accès + à l'administration des postes et caetera + bon tout ça ça ça va continuer comme ça si + donc évidemment les projets ça va + même si ça continue ça va les restreint + ça restreint plutôt +
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 14]

Ce segment d'entretien révèle une contradiction secondaire entre le sujet-formateur et les instruments : Octavio n'était pas maître des conditions de travail dans lesquelles il exerçait. Si on considère le système d'activité à partir d'un sujet collectif rassemblant tous les membres de l'association, on identifie une contradiction secondaire située cette fois entre le sujet et la communauté large de l'association, comprenant les partenaires financiers et institutionnels, notamment les équipes de la maison de quartier avec lesquels la coopération était difficile.

Cette contradiction secondaire peut être illustrée par l'analyse des démarches faites par l'équipe pour obtenir une salle informatique indépendante. Alors que dans l'entretien de la phase exploratoire en mars 2012, la directrice annonçait qu'ils cherchaient à disposer de leur propre salle, dans l'entretien de clôture en décembre 2013, Octavio se désespérait d'un changement dans ses conditions de travail :

> […] je pense que c'est on n'en parle plus de ça déjà + même pas la peine + […] c'était aussi le + des promesses pas tenues disons + pas de l'association / les promesses elles venaient de la municipalité ou autre je sais pas le conseil régional ou + je sais pas qui + mais ça + c'est des choses qu'on ne + on maîtrise pas tu vois / donc si on ne maîtrise pas comme association moi je + moins moi je ne maîtrise pas non plus + je maîtrise pas ça +
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 14]

La distance entre les locaux et l'inconfort dans lequel se déroulaient ces séquences, tant pour les apprenants que pour le formateur, favorisaient la démotivation des deux parties. Si je n'ai observé qu'une seule des séquences d'Octavio entre septembre et décembre 2013, c'est à la fois parce que j'avais assez bien compris son mode opératoire grâce aux quatre séquences observées avant les congés d'été, mais aussi parce que peu d'apprenants s'y rendaient et qu'ils y restaient peu de temps. Il convient alors de remarquer qu'en 2011, le contrat d'Octavio a dû être modifié, ce qui a contraint d'une certaine manière l'offre de formation appuyée sur les TIC :

> […] en fait ce qu- les batailles par rapport à l'informatique + c'était d'avoir un + le moment où on avait les financements de l'Europe + on a on disait que une partie de ce financement pro- vient aussi compléter les trois sous dans le cadre du CUCS d'accord / une fois + que bon on avait on était assez à l'aise pour pouvoir + à l'aise c'est exagéré on n'était jamais à l'aise + donc pour pouvoir payer Octavio […] donc moi / au fur et à mesure […] j'avais compris à travers lu des choses l'informatique et une fois qu'on a mis

> ça sur […] par rapport au FSE / de dire que c'est aussi un support pour l'apprentissage du français / en dehors les techniques de recherche d'emploi et caetera + le moment où on savait que ça va changer où on sentait que c'était compliqué de continuer comme ça / on a bataillé de trouver une solution à travers le contrat unique d'insertion et il était possible parce qu'Octavio il a un certain âge […] on a possibilité de trois fois + trois fois six mois et donc le prochain + contrat ça va + ça va se terminer + et ça va se terminer / […]
>
> [extrait de l'entretien de clôture avec la directrice, TDP 20]

Octavio n'a donc pas été à l'origine, voire il n'a même pas réellement pu donner son avis au sujet de la proposition d'ateliers de soutien de l'apprentissage du français au moyen de ressources libres disponibles en ligne : c'est la directrice, parce qu'elle avait « compris à travers lu des choses », qui a *inventé* la nouvelle facette de l'objet du système d'activité pour Octavio. D'une certaine manière, l'élaboration de l'objet culturellement plus avancé (l'alphabétisation élargie incluant des utilisations de TIC) au sein de l'offre de l'association renvoie au produit de la lutte de la directrice pour maintenir un poste dans son organisme de formation.

La contradiction primaire relative aux règles de financement des activités associatives réapparaît tout au long des observations et des entretiens que j'ai pu faire avec les membres de l'équipe : l'instabilité et le manque de pérennité des financements, voire même la transgression de cette règle par le FSE vis-à-vis de l'association[469], jouent donc un rôle déterminant dans la fréquence de re-détermination de l'objet du système d'activité de l'association.

Octavio était d'ailleurs un témoin *historique* de la faible pérennité des activités associatives : il avait orienté son activité professionnelle par « choix politique » commençant au Chili dans les années 1970 ; arrivé en France dix ans plus tard, il avait assisté à de nombreuses fermetures d'organismes tout au long de ses quarante années d'expérience. L'entretien de suivi donne une idée de ce qui a orienté sa trajectoire : il apparaît qu'à chaque fois, c'était « la fin » des organisations où il avait investi certainement plus que du « temps de travail » :

> […] j'ai resté beaucoup des années donc beaucoup de temps à chaque fois + et puis y'a le travail que j'ai eu j'étais à un GRETA dans le GRETA j'ai passé troi- trois ans ou quatre ans / ensuite à V j'ai passé jusqu'à je crois que ce soit fini c'est-à-dire bon on a fermé la boutique à F aussi / j'attends que soit fermée la boutique + […]
>
> […] financements qui se bon lâchés + et + et des autres actions ponctuelles concernant les associations ça s'arrête aussi fermé boutique et caetera mais oui ah / + à I aussi ouais à I j'ai travaillé oui + ah oui aussi c'est la même chose / toujours disons jusqu'à la fin tu ((petit rire))
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 46 et 48]

469. « c'est de pire en pire + oui parce que + avant + enfin je pense je suis pas sûre tu en as déjà parlé mais donc avant l'ASSO 1 avait quand même un fonds de roulement/ qui permettait de pallier aux retards/ et et vu que je crois que c'est 2009 qui n'a pas été payée par le + FSE la FSE pardon / + le matelas est parti / et + là maintenant on est tout le temps ric rac dans le rouge et tout + donc y'a des agios pas possibles avec la banque donc c'est + vraiment très très instable financièrement enfin moi c'est + l'image que j'en ai + après c'est B qui s'occupe des fiances et et la directrice aussi qui est plus au courant / mais + ça + je me dis que si ça se trouve le 15 janvier je suis au chômage » (extrait de l'entretien de clôture avec Liliane, TDP 10)

Dans la section suivante, on continue l'analyse des contradictions internes au système d'activité de l'association parce qu'elle permettra de comprendre pourquoi le dépassement de la contradiction tertiaire pour l'objet du système d'activité de l'association, à partir du rôle d'Octavio dans la division du travail, a, dans une certaine mesure, échoué.

13.3. À propos de la perte de l'objet

13.3.1. *Quelle communauté pour l'alphabétisation élargie ?*

Suite à l'entretien de groupe, on avait émis l'hypothèse que l'organisation des actions de l'association favorisait l'émergence et l'entretien d'une culture *collective* pour l'utilisation pédagogique de TIC. On s'était aussi demandé pourquoi Octavio avait manifesté le souhait de montrer *à tous* comment il procédait dans ses ateliers : s'agissait-il d'un moyen pour intéresser les autres formateurs à ses pratiques ?

Dès le quatrième tour de parole de l'entretien de suivi, Octavio expliquait qu'il avait tout un cercle de collègues, formateurs en informatique (ou en bureautique) avec lesquels il pouvait échanger au sujet de ses pratiques, alors que pour l'alphabétisation élargie :

> […] l'unique source d'informations c'est internet / et des autres expériences que je regarde à gauche et à droite c'est-à-dire que j'ai pas avec une avec des autres formateurs pour faire la même chose + et là je pense que ça c'est une petite truc disons à peut-être à à améliorer ou à consulter +
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 4]

Si les actions de formation mobilisant les TIC sont anciennes dans l'histoire du système d'activité de l'association, on a vu précédemment comment elles ont été reconfigurées de manière fréquente, à la fois du fait des initiatives des membres de la communauté de l'association mais surtout du fait des possibilités financières et matérielles accordées aux actions portées par cette communauté.

Il convient alors de remarquer que la communauté dont j'ai observé les actions n'existait, en tant que telle, que depuis le recrutement de Liliane, datant de 2009 ; Liliane avait donc aussi connu la configuration propice aux développements des utilisations de TIC, quand les locaux de l'association n'étaient pas situés dans deux bâtiments distincts. Cette période a pu aider à constituer les éléments de culture collective pour cette équipe en lien avec les utilisations pédagogiques de TIC remarqués lors de l'entretien de groupe.

Cependant, je n'ai presque jamais pu vérifier, par mes observations, les utilisations déclarées des TIC par Cécile et Liliane lors de l'entretien de groupe : ces pratiques pour les formatrices étaient manifestement rares[470], ce qui limitait l'élaboration de liens, pour les apprenants, entre les TIC et leurs apprentissages au sein de l'association. Cela réduisait aussi les possibilités d'échanges au sein de la *communauté* au sujet de ces pratiques. Ces possibilités d'échanges au sein de la communauté

470. La rareté des observations des pratiques des formatrices avec les TIC les rapproche des utilisations *ponctuelles* observées pour Coralie, formatrice de l'organisme A.

étaient également réduites vis-à-vis de la directrice. Dans l'entretien exploratoire comme dans l'entretien de suivi, on a en effet pu identifier une contradiction secondaire entre le pôle du sujet (elle-même) et celui des instruments (ici, les TIC) :

> […] mais de toute façon moi l'informatique c'est vraiment je suis plutôt analphabète par rapport à ça […]
>
> [entretien exploratoire avec la directrice, TDP 36]
>
> […] j'ai besoin de quelqu'un d'autre / + pour le faire / et dans ce cas je dépends + de la disponibilité ou de truc de quelqu'un qui pour pouvoir le faire + donc mes limites sont là + […] je suis vraiment + analphabète et je fais pas non plus réellement l'effort + c'est quelque chose qui m'intéresse pas forcément / même si je suis consciente […] que c'est c'est important et de plus en plus important / + mais + après faut s'accepter +
>
> [entretien de suivi avec la directrice, TDP 114]

On retrouve ici la question du *leadership* et des besoins de formation, d'accompagnement des responsables d'organisme pour le développement des utilisations de TIC à des fins de formation. La faiblesse du *leadership* de la directrice en lien avec l'intégration des TIC aux actions de formation tend alors à augmenter l'aspect hasardeux de la configuration de ces ateliers ainsi que l'élaboration de l'objet culturellement plus avancé (ou l'alphabétisation élargie incluant les TIC) à l'origine de la contradiction tertiaire pour les actions d'Octavio.

Lors de l'entretien de suivi, ce dernier déclarait aussi assez simplement, comme s'il s'agissait d'une évidence : « ils ne se mêlent pas dans les histoires de bureautique hein / mes collègues » (TDP 30). Ce petit extrait d'entretien tend à indiquer qu'avant 2011, soit avant que l'objet du système d'activité partant d'Octavio ne soit transformé, lorsqu'il était uniquement responsable des ateliers bureautique, la gestion de l'informatique dans les actions de formation de l'association n'était pas une facette de l'objet collectif mais une facette isolée des autres.

L'objet partagé de *l'alphabétisation* des apprenants migrants peu lettrés aurait pu réunir les membres de la communauté de l'association mais il est apparu que la contradiction entre la communauté et l'objet incluant les TIC indiquait une autre contradiction secondaire, reliant cette fois la communauté et la division du travail. La multiplication des contradictions secondaires rappelle alors la situation de double contrainte, identifiée dans la première partie de la thèse, qui associe *l'intégration* des migrants à *l'isolement* de chacun des acteurs concernés par cet objet, pourtant éminemment collectif.

13.3.2. *Contradiction secondaire : intégrer des TIC pour la formation des migrants peu lettrés, seul ?*

Une contradiction secondaire reliant la communauté à la division du travail a manifestement empêché l'élaboration collective de l'objet culturellement plus avancé incluant les TIC aux parcours de formation de migrants peu lettrés. Je remarquais, par exemple, que pendant les deux temps d'accueil observés, la directrice de l'association n'a pas mentionné les ateliers

d'apprentissage du français appuyés sur l'informatique lorsqu'elle présentait les parcours de formation aux personnes souhaitant s'inscrire.

Cécile et Liliane n'ont aussi échangé que très rarement avec leurs apprenants au sujet des séquences en salle informatique et, lorsqu'elles l'ont fait, c'était vraisemblablement du fait de ma présence et de mes questions de recherche. Les échanges observés n'ont consisté, en outre, qu'à rappeler, en toute dernière minute, à la fin des cours, que les apprenants *devaient* aller à ces séquences en salle informatique, sous peine de voir leur contrat de formation résilié[471].

Par ailleurs, s'il a été question des *présences* aux ateliers d'Octavio lors d'un déjeuner, je n'ai jamais vu d'échanges entre les formatrices et Octavio au sujet des contenus qu'il conviendrait de travailler en salle informatique, quand bien même ils ont tous déclaré à plusieurs reprises qu'ils se coordonnaient ainsi, notamment sur les temps de déjeuner. Mais, quand bien même les formateurs pouvaient échanger au sujet des pratiques de formation sur les temps de déjeuner, la division du travail déterminée dans l'association gênait l'élaboration collective de l'alphabétisation élargie incluant les TIC. Octavio était-il le seul à souffrir d'isolement ? Quel objet collectif était pris en charge par tous les membres de l'association ?

13.3.3. *De l'isolement de chacun à la perte (totale ?) de l'objet*

On a identifié, dès la présentation des actions de formation proposées par l'association, certains écarts entre les facettes de l'objet poursuivies par les différents membres de la communauté : la directrice et Cécile manifestaient un attachement à la facette « familiale » des actions, contrairement à Liliane et Octavio ; le tableau 31 donnait aussi une idée de ces écarts, quand bien même on pouvait penser que les différentes facettes de l'objet trouvaient une forme de complémentarité les unes vis-à-vis des autres.

Après analyse des données issues des observations et de celles issues des entretiens, on a constaté que ces différentes facettes parvenaient à se rencontrer, dans une projection collective, principalement lors des périodes de renouvellement des subventions :

> […] on a un + nouveau plan local + et on devra s'adapter à ce nouveau plan local et rentrer dans les cases / sinon on risque d'avoir moins de subventions **donc ça c'est pas mon volet [je souligne]** puisqu'on vient d'avoir ce nouveau plan / donc justement on a pris toute la journée de vendredi et toute la première semaine de la rentrée pour + s'organiser + voir comment on peut faire […]
>
> [entretien de clôture avec Cécile, TDP 2]

Si l'ensemble de l'extrait choisi met en relief la réaction collective de l'association face aux changements dans les financements, l'élément souligné montre une première *dissociation* des responsabilités par rapport à l'objet collectif : le « volet » de Cécile ne comprend pas la

471. En 2012, l'association a mis en place un contrat de formation que chaque apprenant signait lors de l'inscription : cette démarche rappelle le CAI et, dans le cas de l'informatique, on voit qu'il intervient aussi sur le modèle du CAI, comme un instrument de contrôle de l'assiduité des apprenants, qui vient les forcer à respecter le contrat, éludant les questions posées par l'impact culturel de la formation proposée ou encore les efforts d'élaboration *collective* nécessaire à la stabilisation de cette nouvelle facette de l'objet.

responsabilité de l'obtention des subventions, il est compris dans la facette *faire fonctionner un organisme de formation* et dans celle *faire vivre une association* qui incomberaient à la directrice.

Dans l'entretien de clôture, la directrice décrivait longuement ce que le renouvellement des politiques de financement impliquait pour les actions de l'association, mais on a repéré, dans son discours, plusieurs éléments qui signalent sa position hiérarchique de *décideur* face aux changements dans l'orientation des financements :

> […] **moi je fixe le cadre [je souligne]** d'accord / ensuite je fais confiance + ensuite je dis + voilà + en fait vous c'est vous le spécialiste et pas moi / […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 16]
>
> […] voilà **je pense** qu'il y a plein de choses par rapport à l'informatique **qu'il faut [je souligne]** inclure dans une formation et dans le nouveau projet […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 20]
>
> […] et sur le coup je pense que les compétences de Didier par rapport à l'informatique + parce que sa formation provient un peu de là / + mais aussi avec la création + pages web et des tas de choses que je voudrais et et je me dis que **si moi je je lui explique le cadre dans lequel il peut ou il <u>doit</u> / évoluer [je souligne]** […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 22]
>
> […] il y a des choses qui sont pas très claires / on va voir si on peut clarifier les choses demain + **jusqu'à où je peux les clarifier / jusqu'à où je veux les clarifier** / parce que **dans ma tête [je souligne]** c'est pas encore clair par rapport au projet + mais en gros voilà pour être honnête je suis claire que ce sera pas Oc- ce sera pas faisable avec Octavio + dans sa façon de fonctionner / et aussi dans les limites […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 30]

On voit ici que la directrice a déterminé un projet *incluant* l'informatique mais *excluant* Octavio. Or, le discours d'Octavio au sujet du renouvellement des politiques de financement ne porte pas tant sur le nouveau projet à déterminer que sur ce que ce changement signifie pour les associations sur un plan plus général :

> […] on a besoin des autres financiers pour que ça continue à travailler les projets + et chaque fois les projets + sont + plus restreints + […] ça fait combien des années que je suis là ça fait déjà plus de dix ans hein toujours il y a eu un problème et toujours on s'en est sortis + aujourd'hui je vois pas comment on va s'en sortir vraiment + la situation est est + <u>compliquée</u> + mais je le vois je le vois comme quelque chose de plus global disons que par rapport à les associations + […] ce sont des projets très ambigus + il n'y a pas trop de choses concrètes […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 4]
>
> […] je peux pas te dire voilà c'est mes projets + c'est mes projets + et en plus je crois pas à un projet personnel je crois a un projet d'équipe + […] je te dis on marche à vue comme ça on s'adapte à des projets qu'on nous donne + chaque fois disons bon + voilà déjà on s'est habitués ça + moi je me suis habitué on nous dit une chose (xxx) on se met dans la case que on nous pose + donc on est obligé à <u>suivre</u> ça + ça c'est un peu

pénible du point de vue que + que ça devient + la vie associative ça devient comme une + comme un travail de plus comme un travail privé ou + je ne vois pas les choses comme ça […]

[entretien de clôture avec Octavio, TDP 6]

[…] autant il n'y a pas de perspectives globales de savoir qu'est-ce que on veut […] moi dans mon petit coin je sais très peu ce que je peux faire sauf peut-être de l'auto-satisfaction des choses que je pourrais faire + pas l'association hein + l'association va continuer avec […] avec son statut d'associatif et tout ça quoi + c'est-à-dire la façon de de travailler / et la situation que je perçois / ça devient un travail de plus dans lequel je peux changer et m'adapter et où je vais chercher des autres perspectives ça devient plus quelque chose que j'ai pris comme + comme perspective de développement personnel tu vois c'est ça que ça change + puis je vois pas + l'intérêt je sais pas l'intérêt je vois pas + je sais pas si j'apporte à la fin + je sais pas si j'apporte quelque chose + tu vois c'est ça je + c'est pessimiste un peu peut-être ce que je + mais + et là quand je regarde […] je regarde le projet […] quand les réunions qu'elles font la directrice nous informe pour ça […] bon c'est ça la perspective aujourd'hui six mois après on change et caetera donc + autant que les choses soient comme ça + […]

[entretien de clôture avec Octavio, TDP 8]

Le premier extrait de l'entretien de clôture choisi montre comment la contradiction primaire relative à la règle de financement des actions associatives impacte leur objet en le *restreignant* petit à petit. Le second extrait montre qu'elle impacte aussi la dimension *collective* du système d'activité : à l'instar des règles d'un marché public, les restrictions qu'imposent les règles de financement transforment l'objet en une *commande* qui contraint les acteurs à réfléchir à partir de cette commande, ce qui les éloigne de leur projet associatif, de leur projet d'équipe. Le troisième extrait montre, finalement, que l'éloignement du projet associatif collectif, imposé par les changements dans le financement des actions, *parcellise* l'engagement des acteurs : leurs actions, plutôt que de servir un but associé au mobile plus général du système d'activité, devient un but indépendant de « développement personnel », « d'auto-satisfaction » *individuelle*. Un processus de rétrogradation du niveau de l'activité à celui des actions est donc observé, entre autres au travers du discours d'Octavio.

On a remarqué, dans l'analyse des données, que l'expérience de Liliane illustre, dans une certaine mesure, les changements pour les systèmes d'activité associatifs identifiés par Octavio. En effet, une des facettes de l'objet du système d'activité qui compte pour elle est « l'engagement social » :

[…] j'ai travaillé pour des boîtes françaises et angl- des boîtes anglaises et américaines/ cinq années passées aux États-Unis + le reste passé en France + une quinzaine d'années en France + et j'avais un poste de direction très gros poste + donc j'étais cadre sup gros salaire machin et tout ça + et j'en ai eu marre et **je voulais faire dans le social** donc j'ai réfléchi / j'ai préparé le DAE FLE + je l'ai eu

[entretien de suivi avec Liliane, TDP 2]

[…] **je savais que je voulais faire dans le social** mais je savais pas quoi / + et donc j'ai passé un an à travailler pour une assos qui s'appelle France bénévolat / + […] j'ai

passé une année à interviewer des assos pour connaître leurs besoins leurs problèmes et caetera + donc ça m'a donné quand même une bonne idée / + et c'est de là que je me suis dit que **ce qui m'intéressait** c'était l'alpha et le FLE

[entretien de suivi avec Liliane, TDP 4]

[…] **moi je voulais vraiment un public en difficultés** / enfin qu'avait besoin d'intégration et tout et puis + pas les fils de de diplomates qui me regardaient de haut / + […]

[entretien de suivi avec Liliane, TDP 10]

Liliane savait ce qu'*elle* voulait faire mais aussi, ce qu'*elle* ne voulait pas faire, comme en témoigne son refus de participer aux actions d'animation pour les enfants qui révèle un premier décrochage du projet collectif, de l'objet associatif[472]. Son *indépendance* provient vraisemblablement de son expérience antérieure marquée par la culture du management qui, si elle pouvait lui servir dans les cours qu'elle donnait[473] autant que son recrutement servait la « professionnalisation des associations », présentait aussi des écarts avec la culture de l'engagement bénévole :

[…] j'ai vraiment pas à me plaindre hein je suis très bien payée pour ce que je fais je veux dire j'ai négocié mon contrat mais comme une reine je veux dire je suis très très contente de mon contrat / + B l'a réécrit trois fois mais bon ça y est c'est bon voilà je dois dire c'est si je bosse si je travaille plus que trente-cinq heures c'est vraiment pas très grave hein

[entretien de suivi avec Liliane, TDP 112]

Dans l'entretien de clôture, on retrouve cette indépendance de Liliane au travers d'éléments de discours qui montrent que son engagement social semblait viser son « développement personnel » plutôt que le projet d'équipe ou la survie de l'objet élaboré collectivement dans l'association :

[…] si ça marche pas chez ASSO 1 j'essaierai de trouver ailleurs j'ai des idées de proposer un projet à la ville […]

[entretien de clôture avec Liliane, TDP 22]

[…] je préférerais faire un petit boulot où je gagne le SMIC ou un truc comme ça et faire du bénévolat avec ce que moi je pense est bon pour le public / […] parce que ce que je veux / c'est je veux faire des choses que je juge utiles […]

[entretien de clôture avec Liliane, TDP 24]

On constate donc, avec l'ensemble des dernières analyses menées, à quel point l'objet collectivement déterminé était *perdu* pour les acteurs de l'association dans la période précise à laquelle les entretiens ont été organisés. L'analyse de la posture de Liliane et de celle de la

472. « […] je refuse de m'occuper d'enfants / donc je fais pas l'école ouverte + parce que ça m'intéresse pas + y'a que les adultes qui m'intéressent […] » (entretien de suivi avec Liliane, TDP 104).

473. « je pense qu'il y a beaucoup de similitudes entre le management et et s'occuper d'une d'une classe + c'est gérer des personnes hein sauf que + c'est un milieu différent mais c'est aussi de la gestion de d'individus et + et ça c'est très proche / le fait d'animer des réunions eh ben + c'est ce que je fais tous les jours / j'veux dire y'a beaucoup de similitudes + au niveau de l'attitude plutôt + des compétences beaucoup plus que des savoirs » (entretien de suivi avec Liliane, TDP 22)

directrice ne rend cependant pas compte de toutes les dimensions de leurs actions au sein de l'association.

Ce que l'analyse met en évidence par rapport à la posture de Liliane, c'est un écart culturel entre celle associative et celle entrepreneuriale : il est probable que le recrutement de professionnels du FLE au sein d'autres associations génère les mêmes contradictions pour les *communautés* et les *objets collectifs* que celles observées dans l'expérience et la trajectoire de l'équipe observée pour cette association.

Ce que l'analyse met en évidence par rapport à la posture de la directrice, c'est la *dimension rationalisée* de l'organisation du système d'activité de l'association au sein de laquelle, ce sont les règles de financement qui *désorientent* plus qu'elles n'orientent l'élaboration *collective* de l'objet. En effet, il est apparu que la construction collective de l'objet du système d'activité ne se fait que dans l'urgence, pour *plier* les règles, afin d'obtenir des subventions :

> […] les financements sont très difficiles à obtenir / que pour les obtenir on a des objectifs qui n'ont + aucune réalité avec la ré- aucun rapport pardon avec la réalité du terrain / et et donc + si on les obtient pas ben on ferme donc qu'est-ce qu'on fait + on s'adapte / on fait des trucs pas adaptés au public on ((soupir)) […]
>
> [entretien de clôture avec Liliane, TDP 10]
>
> […] nous à la limite on nous pose pas forcément la question on vous dit + faites parce qu'on devait réaliser leur pensée et leur leur vision des choses / sans penser si est-ce que c'est réellement le besoin du territoire / est-ce que c'est vraiment leur pensée ou leur vision elle correspond à notre vécu ici / […] et après on rentre dans les cases ou on ne rentre pas + et quelles contorsions il faut faire pour arriver + et c'est un peu dommage / quoi + […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 12]

Alors qu'Octavio était le plus expérimenté de tous en matière de vie associative et alors qu'il travaillait depuis dix ans dans l'association, les différents membres de la communauté ne sont pas parvenus à comprendre ce qu'il traversait ou à échanger avec lui au sujet du risque de *dénaturation* des associations.

Il paraît important de remarquer aussi à quel point Octavio avait été progressivement contrarié par les changements successifs imposés à ses actions. L'objet initial de son système d'activité, c'était l'enseignement de la bureautique : son DEA en sciences de l'éducation en traitait et c'était le cœur de son activité depuis près de 30 ans. Certes, dès le début de sa carrière, il avait développé un goût et un intérêt pour les technologies de l'époque (celles audiovisuelles) mais : à 58 ans, dans des conditions de travail insatisfaisantes autant au plan salarial qu'au plan matériel, face à des technologies proliférantes comme aux instrumentalisations répétées des activités associatives, atteindre, seul, l'objectif culturellement plus avancé de détermination d'une « alphabétisation élargie » en français[474] incluant les TIC, cela a constitué, j'en ai été témoin, la

474. On remarquera que le français n'était pas la langue première d'Octavio et que cet objet pouvait redoubler son insécurité dans l'élaboration de ses ateliers.

« goutte d'eau qui a fait déborder le vase ». Je détaille ces remarques en analysant les contradictions primaires manifestes dans l'entretien de clôture conduit avec Octavio.

13.3.4. *Contradictions primaires pour les actions d'Octavio*

On retrouve, dans l'entretien de clôture avec Octavio, plusieurs traces de la contradiction primaire pour le sujet, relative à la valeur d'échange quasi-nulle de ses activités, même après une longue expérience :

> […] quelqu'un qui est là dix ans et qui gagne la même chose toujours c'est un peu compliqué c'est un peu + bizarre comme situation + qu'on peut pas + toujours prétendre oui budgétaire + à un moment donné + […] le fait que je continue travailler dans le dans les conditions […] que j'ai pas choisies c'est c'est c'est installé comme ça + dans la maison du quartier + qui ne me conviennent pas du tout + qui me conviennent pas du tout c'est pas ça que je voudrais développer + je vois pas qu'il je vois pas que il y aura une solution […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 6]

Les difficultés au plan des conditions matérielles d'exercice, s'ajoutant aux projections impossibles et à l'expérience répétée de cet état de fait tout au long de 40 ans d'activités associatives, ont progressivement « miné » son engagement[475], réduisant ses capacités d'échanges à des réactions défensives :

> […] tu vois quelque chose une chape de plomb / tu as une chape de plomb que moi je + **ça m'arrive quelques fois quand je peux pas dominer quelque chose que j'ai pas la maîtrise de quelque chose / je prends d'un coup une attitude + défensive [je souligne]** + (xxx) maintenant que j'ai pas la maîtrise + et là j'ai pas la maîtrise du tout tu vois + de la situation […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 22]
>
> […] le contrat que tu sais pas te projeter […] ça fait longtemps déjà dans la vie associative que tous les contrats sont de six mois alors tu peux pas rien faire contre / dernier contrat de six mois puis six mois après on sait pas […] tu as deux ou trois mois pour t'habituer et après tu pars trois mois pour chercher du boulot à faire + […] on a essayé de pendant des années de de + de faire abstraction de ça / mais il arrive un moment que tu peux plus faire abstraction + […] il arrive un moment que la situation elle soit + elle soit intenable quoi + […] malgré disons que on fait que nous entre nous on fait abstraction de ça + on se projette malgré ça on se projette + mais l'ombre de ça est derrière quoi + / […] l'ombre de que on sait pas quoi faire + on sait pas + on sait pas si janvier on va retourner ici ou pas + ou peut-être on va avoir un moment de + chômage technique disons + l'argent ils vont avoir l'argent mais + peut-être au mois de

475. « donc en fait tout ça et + ça a miné un peu disons les perspectives professionnelles + les perspectives personnelles de continuer + […] beaucoup de fois j'allais bosser par rapport à que je veux pas + […] c'est un cercle vicieux + […] je sais pas + voilà pour moi + la situation disons objective est qu'il + on n'a pas + une salle + dédiée à ce que je fais + je travaille dans des situations + que c'est à rester provisoire mais c'est resté définitif / (xxx) il y avait toutes les contraintes + que j'ai pas la main + j'ai pas + on a travaillé + on a essayé de travailler avec les collègues plus ensemble + parce que + qu'ils voient que dans ce travail c'est pas possible c'est + donc + ça fait ça ralentit et ça met pas en valeur ce que je pourrais faire + c'est-à-dire je pourrais pas + même développer quelque chose + » (entretien de clôture avec Octavio, TDP 6)

> février ou mars donc + pour le moment on peut pas payer donc on travaille pas + c'est possible + ça c'est déjà passé déjà une fois ou deux + […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 24]

Dans ce dernier extrait, on comprend ce que les variations dans les soutiens et financements obtenus pour les acteurs des associations imposent aux trajectoires des sujets, impliqués dans ces systèmes d'activité depuis très longtemps. On constate aussi à quel point la contradiction primaire pour les règles avait impacté la trajectoire d'Octavio qui avait dissimulé, sans nécessairement pouvoir faire autrement, le poids de sa propre analyse à propos des activités associatives.

Tous les autres membres de la communauté avaient moins d'expérience que lui dans la vie associative, ils avaient encore l'énergie pour s'abstraire des conditions réelles d'exercices et persévérer dans la revendication pour les bénéficiaires des actions de l'association :

> […] ça reste des incertitudes / […] mais d'un autre côté je me me dis que + il y a pas à baisser les bras / il y a à continuer à se battre parce que c'est vrai de faire des constats ça suffit pas / même si ils sont pas toujours encourageants + parce que les personnes ils sont là + […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 16]
>
> […] on va essayer de pas se dénaturer je pense parce que c'est quand même notre projet social c'est c'est autour de la famille + et la famille + migrante donc c'est vrai que c'est quand même important qu'on reste dans cette optique-là / […] je pense qu'on peut on peut s'adapter et rester encore actifs sur le terrain avec quand même nos nos publics + voilà
>
> [entretien de clôture avec Cécile, TDP 8]
>
> […] je me dis que si ça se trouve le 15 janvier je suis au chômage + ce qui m'empêche pas de faire des plans jusqu'en juin hein + parce que bon + je vais pas m'arrêter à ça + faut pas pleurer avant d'avoir mal tu vois + c'est pas mon style + […]
>
> [entretien de clôture avec Liliane, TDP 10]

On peut aussi expliquer l'impasse constatée pour la communauté de l'association en analysant la *dimension artisanale* de leur système d'activité et les contradictions que cela implique, notamment par rapport aux règles qui structurent les actions de formation.

13.3.5. *À propos des règles*

L'analyse des observations et des entretiens permet d'identifier la dimension artisanale du système d'activité de l'association, notamment en ce qui concerne les règles parce qu'elles tendent à *maintenir les codes traditionnels de l'ordre de la protection* (cf. section 5.2.3.1.). Par exemple, la directrice a exprimé une certaine fierté de ce que les apprenants savent qu'ils peuvent compter sur le soutien de l'équipe :

> […] je crois que le retour / il est […] super positif + parce qu'on reste pas sur cette histoire élève professeur ou formatrice parce que […] ils font partie de notre vie

> quelque part de l'association / et + eux / nous on fait partie de leur vie et même de leurs difficultés […] je pense que ça ils ont compris […]
>
> [entretien de suivi avec la directrice, TDP 56]

La règle d'organisation générale du système d'activité de l'association privilégiant les échanges informels relève également d'un système artisanal :

> alors + à ASSO 1 on a + comment je peux vous dire / on est champions dans le […] dans le + informel / + donc on se voit tous les jours au moins une demi-heure au bureau trois quarts d'heure + le temps de manger ensemble et de se dire des choses / + et une fois par mois / + on essaie de prendre une demi-journée + c'est souvent le vendredi + oui + où on dit où on parle aussi des cas on parle aussi des difficultés ou pas + on dit tiens
>
> [entretien de suivi avec la directrice, TDP 78]
>
> […] j'aimerais bien de voir de rencontrer des gens qui font un peu quel quel informatique avec l'alpha disons avoir une discussion avec + à bâtons rompus informel sans sans trop de de + sans trop de de rendez-vous des trucs comme ça ben ça c'est enfin bon + qui qui vient voir et je vais les voir on discute avec un verre de ça tu vois / un truc comme ça mais pas plus + et ça ça peut être intéressant pour tout le monde […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 38]

Cette règle génère une contradiction primaire puisqu'elle dessert à la fois la valeur d'usage des résultats du système d'activité de l'association et la revalorisation de leur valeur d'échange, nourrissant les critiques autour de l'amateurisme des activités associatives. D'autres contradictions primaires s'identifient pour le pôle des règles mais cette fois, propre au système d'activité conçu à partir de la situation d'Octavio et par rapport aux questions soulevées par la détermination de l'alphabétisation élargie.

La règle de subordination des séquences en salle informatique à celles de formation linguistique[476] de même que celle d'individualisation du travail[477] gênaient, dans une certaine mesure, l'invention par Octavio d'apprentissages collectifs avec les TIC pour les migrants peu lettrés : en ce sens, elles diminuaient la valeur d'usage des actions de formation parce qu'elles limitaient l'élaboration du sens des utilisations de TIC pour l'apprentissage par les participants. Ceux qui venaient étaient en effet, à chaque fois, installés devant les machines pour réaliser des exercices assez peu contextualisés en lien avec le français[478].

---

476. On l'a analysée dans la section 12.2.2.2.4. On peut rappeler cet extrait de l'entretien de groupe : « mon rôle / c'est plutôt l'assistant je vais utiliser disons les technologies comme quelque chose qui va pas remplacer évidemment les formateurs ça c'est quand même un des points essentiels […] c'est elle qui me dit bon on va faire travailler ces ces thèmes-là et moi je fais la recherche et moi je vais répéter les leçons une sorte de répétition / […] je pense que je fais je vais pas prendre d'initiative quoi […] c'est comme ça que je le vois hein / j'applique voilà »

477. « disons que parce que c'est un travail disons individuel essentiellement individuel […] bon c'est ce que je pense hein / c'est peut-être + pas faire un plan global disons de formation pour + pour dire bon ben je vais faire ça avec ce groupe ou avec ce groupe non c'est un peu + je trouve que ça épar- ça éparpille un peu donc j'essaye de produire de ramener ramener ça disons à une certaine cohérence bon » (entretien de suivi avec Octavio, TDP 4)

478. Les exercices proposés sur Alphalire ont été utilisés dans chacune des séquences observées : or, ils sont basés sur une conception

Elles renvoyaient aussi à des instruments pour avancer dans la détermination de l'alphabétisation élargie[479] et permettaient de parer au manque de confort des conditions d'enseignement et d'apprentissage, mais elles occasionnaient certains dysfonctionnements dans le déroulement même des séquences en salle informatique :

> […] les autres m'attendent + un certain temps il n'existe pas l'autonomie disons de faire les choses seules mais c'est normal / à ce ca- à ce niveau / […] et je peux pas me dédier beaucoup de temps à à à la personne-là donc il faut que je passe à la deuxième et demander la même chose / qu- qu'il aura le même problème / + donc les dernières vingt minutes après il faudra que je sois avec elle donc tu vois c'est c'est déjà c'est quelque chose que qu'on a discuté discuté hier justement à cause de ça parce que je je c- ce petit problème c'est mine de rien / + mais ça m'empoisonne […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 100]

Malgré toutes les difficultés, Octavio avait réfléchi à des instruments pour améliorer ses actions, peut-être aussi du fait de l'intensification de la réflexion par rapport à ses pratiques liée à ma présence ; en témoigne notamment cet extrait de l'entretien de suivi :

> écoute justement hier on avait parlé de de ça […] quelque chose que ça me ferait gagner du temps / […] disons avec dans les premières pages du cahier / une so- sorte de tableau / je faisais telle chose on a fait avoir + ou la négation donc je regarde je vois la date et je dis tiens parce que quelques fois je demande à mes stagiaires mais mes sta- eux il se souvient même pas + […] alors la difficulté est comment le faire alors je j'avais proposé une feuille avec le plastique ben après je dis non parce que ça ça va perdre la feuille alors après on dit tiens si on écrit on écrit ici sur la première ou sur la partie cartonnée tu vois / + ben je pense qu'on va rester sur donc ça déjà / je vais gagner du temps + sur le cahier des personnes […] on marque c'est ça le la idée que après discussion et après avoir exposé le problème […] donc tu vois c'est ce sont des petites choses comme ça / que ça ça ça a l'air de rien hein ça a l'air de rien mais […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 100]

On voit, dans ce segment d'entretien, qu'un instrument supplémentaire a été conçu pour stabiliser la nouvelle facette de l'objet des activités : Octavio a utilisé la dernière page du cahier des apprenants pour conserver une trace des exercices qu'il leur donnait à faire lors de chaque séquence en salle informatique. Il est alors intéressant de revenir sur l'ensemble des processus d'apprentissage expansifs observés au fil de mes interventions au sein de l'association, et

---

syllabique de l'apprentissage de la lecture ; il est rarement proposé aux apprenants d'utiliser le clavier pour écrire et les unités présentées dans les exercices correspondent à des graphèmes, des syllabes, puis des mots, l'ensemble hors de tout contexte et sans critère de cohérence autre que des proximités graphiques ou sonores. Dans la progression établie par ces ressources, on trouve des exercices sur la lecture de phrases et de textes mais Octavio n'a pas prescrit leurs réalisations dans le cadre des séquences que j'ai observées et, au plan des activités proposées aux « niveaux supérieurs », l'interface comme les choix des unités posent aussi des questions de cohérence et de contextualisation. Les échanges au cours des séquences entre le formateur et les apprenants auraient pu permettre de réduire les problématiques en lien avec la construction du sens de ces activités, mais on a remarqué plus haut que ces échanges étaient très réduits : Octavio installait les personnes, leur donnait des exercices puis leur demandait de temps en temps de répéter ou de refaire tel exercice ou re-dirigeait les activités lorsque les apprenants s'étaient égarés dans la navigation.

479. Octavio avait conçu ces ateliers en commençant par observer les cours donnés par ses collègues.

notamment sur ceux observés suite à l'envoi de la première synthèse problématisée à l'ensemble de l'équipe au début du mois de septembre 2013[480].

13.4. Processus d'apprentissages expansifs

Les processus d'apprentissages expansifs ne sont pas nécessairement provoqués par les interventions prévues par la méthodologie des laboratoires du changement ou ses adaptations : ils peuvent en effet émerger « naturellement », du fait des transformations de l'objet des activités issues du dépassement, opéré par les sujets, des contradictions qui émergent et agitent quotidiennement leurs actions (Engeström, 2001, p. 137, 2011a, p. 8).

On décrira donc les apprentissages expansifs manifestés par la trajectoire et l'expérience d'Octavio face à l'objet culturellement plus avancé de l'alphabétisation élargie incluant les TIC, ainsi que ceux qui ont paru engendrés par les différents cycles de mes observations pour les différents membres de l'équipe.

13.4.1. *Résultats des actions d'Octavio liés à l'utilisation de TIC pour l'alphabétisation d'adultes migrants peu lettrés*

13.4.1.1. Explicitation de ses pratiques et de ses observations après l'entretien de groupe

On a mentionné, dès l'analyse générale de l'entretien de groupe (cf. section 12.2.2.2.), l'initiative d'Octavio avec la présentation de ses actions et observations dans le cadre des ateliers proposés depuis 2011 dans l'association, de soutien de l'apprentissage du français via un ensemble de ressources informatisées, libres et gratuites, disponibles en ligne. Je considère que cette présentation consistait en une explicitation du processus d'apprentissage expansif qu'il avait engagé de lui-même face aux transformations de l'objet de son système d'activité : les contenus de cette présentation sont donc décrits, dans la suite, parce qu'ils attestent des *résultats* obtenus pour la détermination d'une alphabétisation élargie incluant les TIC.

Octavio a commencé à expliquer sa démarche en situant son intervention pédagogique au-delà des deux « fausses questions » suivantes : comment le formateur pourrait-il résoudre les difficultés des apprenants ? Et, pour l'apprenant, comment l'ordinateur allait-il « faire pour lui » ?

Il a ensuite éclairé les difficultés qu'il a rencontrées pour trouver des ressources informatisées convenant au *niveau* (et non pas aux *besoins*) des migrants peu lettrés. Malgré ses difficultés initiales, il a réussi à assembler une banque de ressources permettant, dans un premier temps, de travailler la mobilité visuelle. Dans l'entretien de clôture, il rappelait ce que ces observations des apprenants lui ont permis de comprendre au plan de leurs besoins d'apprentissage :

> […] alors pour les alpha + la difficulté c'est toujours une difficulté motrice / et coordination + visuelle + doigté + force + crrr et rien que + ouai là + ça me rappelle quand je + après c'est l'alpha normal / (xxx) ils travaillaient dans la construction ils cassaient le crayon quoi craaac ils n'avaient pas la souplesse + bon + c'est un

480. Voir annexe 10, pp. 256-263.

> apprentissage + parce que petit à petit tout doucement + ça c'est un bébé faut le soigner + qu'il le fait seulement vers + qu'il faut utiliser ce doigt-là / savoir qu'est-ce que c'est la gauche qu'est-ce que c'est la droite / c'est déjà pas mal de moments que tu dis où + gauche bouton gauche et pas le droit sinon le gauche + et que le bouton gauche il voit en relation avec la flèche qu'il voit quand il passe voilà + ça c'est déjà un grand pas + un grand pas pour les alpha + et quand ils découvrent ça il vou- + il peut être autonome et tu lui expliques comment il faut avancer pour (xxx) non / mais il il il ose c'est super + […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 16]

Cet objectif, prudemment dégagé par Octavio au fur et à mesure de ses recherches pour s'approprier l'objet culturellement plus avancé de l'alphabétisation incluant les TIC, peut être inséré à l'étape de pré-alphabétisation nécessaire à toute entreprise d'alphabétisation réussie : d'après Octavio, les « alphas » ont besoin de deux séances d'une heure et demie environ pour s'approprier l'utilisation de la souris et stabiliser la coordination de la main et du regard, nécessaire à l'utilisation de l'ordinateur. Il évoquait aussi, à ce moment-là, l'importance de ralentir les apprenants qui vont trop vite, de les inciter à refaire et à répéter pour mieux mémoriser.

Après avoir déterminé cette étape pour l'apprentissage médié par des TIC au stade de la pré-alphabétisation, il a décrit le reste de sa banque de ressources qui reposait principalement sur celles du portail pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE avec les ressources d'Alphalire, ainsi que sur celles du réseau européen, european schoolnet. Il a quand même souligné qu'il n'était pas évident d'identifier des ressources adaptées et évoqué le « manque de didacticiels ».

Enfin, Octavio identifiait, après l'entretien de groupe, la valorisation que les acquisitions issues de ces ateliers peuvent représenter pour les apprenants, notamment pour les femmes auxquelles il a souvent été répété qu'elles « ne pouvaient pas savoir ».

Si ces résultats renvoient au processus d'apprentissage expansif qu'il a engagé de lui-même, le fait qu'il ait incité ses collègues à assister à cette présentation relevait d'une volonté d'étendre l'apprentissage expansif à l'ensemble de la communauté. On peut aussi considérer qu'il avait été « provoqué » par l'organisation de l'entretien de groupe ou, en d'autres termes, par ma présence et mes questions de recherches. Dans la suite, je décris les processus observés au cours du premier cycle d'intervention, incluant l'observation des séquences d'Octavio et l'entretien de suivi mené en juillet 2013.

13.4.1.2. Résultats issus du premier cycle d'intervention

Lors des observations, j'avais pu constater en partie les difficultés rencontrées par Octavio : même si j'avais été témoin des tensions générées par les conditions matérielles et par les relations difficiles avec l'équipe de la maison de quartier, l'absentéisme lors des séquences en salle informatique a pu occasionner une certaine gêne pour Octavio. Lors de l'entretien de suivi, il s'est montré un peu dépourvu face à la question de l'évaluation de ses actions de formation, mais on a noté qu'il est revenu spontanément sur cet aspect dans l'entretien de clôture, montrant

quelles stratégies de défense il avait pu mettre en place initialement ainsi que la réflexion continue engagée sur ce point précis du fait de mes questions :

> […] on ne peut pas disons je tu peux pas répondre disons […] ce que je vois c'est quelques fois il y a il y a de l'évolution disons de septembre de septembre à juin + mais pour des raisons des autres raisons des autres gens qui sont ((tape sur la table assez rapidement)) qui marchent pas / + des autres qui ont un déclenchement à partir de six mois ou là et des autres avec lesquels je suis jamais disons […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 96]

> […] je pourrais pas + même développer quelque chose + je pourrais pas comment dire + mesurer + ni évaluer + l'évaluation c'est très simple + que si tu me demandes comment tu évalues je te dis un peu au pif + parce que + je peux pas évaluer + c'est un peu + qu'il a tellement de contraintes de contraintes que je peux pas évaluer ce que je fais […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 6]

Lors de l'entretien de suivi, Octavio identifiait cependant d'autres *résultats* issus des ateliers incluant les TIC pour l'apprentissage du français, notamment en lien avec les apports du multimédia pour la mémorisation :

> […] les gens qui viennent […] bon mémoire visuelle […] c'est-à-dire c'est quand ils voient un mot ils se disent ah tiens ça je l'ai vu déjà + […] ça revient facilement + […] par exemple y'a croissant dessus mais tu vois que c'est croissant oui oui mais il va mettre un s ou peut-être ou autre chose mais / il a une image + une image qui s'est faite + c'est positif +
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 81]

Il revenait aussi sur des acquisitions assez fines qu'il avait pu observer, en lien avec la régulation, par l'apprenant, de son activité devant l'ordinateur :

> […] au départ je voyais tac tac tac cliquer cliquer il savait pas quoi faire et ah oui un moment comme ça toute seule devant l'ordinateur + c'est-à-dire que c'est bloqué quoi parce que parce qu'il avait trop donc maintenant i- / + dès qu'il voit quelque chose il s'arrête (xxx) et voilà je dis bon c'est bien ça déjà c'est quelque chose acquis […]
>
> [entretien de suivi avec Octavio, TDP 80]

Si, dans cet extrait, on constate la posture de retrait dans l'observation des apprenants adoptée par Octavio, au fil des observations, j'avais remarqué que, de manière paradoxale, Octavio faisait beaucoup de choses *pour* les personnes alors qu'il répétait très fréquemment qu'il lui importait que les personnes prennent les décisions et s'orientent par elles-mêmes.

J'avais donc échangé avec lui, directement lors des observations, au sujet du guidage qu'il mettait en œuvre avec les apprenants : il me semblait constater par là, des difficultés liées à l'enseignement du français[481] ainsi qu'aux contradictions générées par les règles de subordination

481. Cet objet générait manifestement de l'insécurité pour Octavio : on a remarqué que les interactions langagières pendant les quatre premières séquences observées étaient tout à fait réduites, si ce n'est inexistantes ; on a pensé que, comme il s'agissait d'un objet problématique, Octavio paraît ses difficultés en parlant peu avec les apprenants, ce qui nécessitait, du même coup, de faire *pour* eux,

de l'informatique au français et de l'individualisation. J'ai donc reposé la question des modalités d'accompagnement des apprenants via la synthèse problématisée et envoyée à l'ensemble de l'équipe en septembre 2013.

13.4.1.3. Résultats issus de l'envoi de la synthèse : un déséquilibre ?

Envoyer une synthèse problématisée à partir d'un ensemble réduit de données n'était pas une action de recherche évidente en soi mais, comme on l'a remarqué plus haut au plan méthodologique, « résistances et subversions […] sont des ingrédients de base essentiels qui ont besoin d'avoir une place de choix dans une méthodologie d'intervention viable » (Engeström, 2011a, p. 4)[482]. Si plusieurs propositions de la synthèse interrogeaient les actions d'Octavio[483], d'autres interrogeaient celles de Cécile et Liliane et, d'une manière plus générale, l'ensemble de la synthèse interrogeait le système d'activité en lui-même, les instruments de coordination, les rôles instaurés par la division du travail et l'isolement de l'association par rapport à ses partenaires.

Lors de la rencontre à la fin du mois de septembre 2013, avec les trois formateurs et la directrice, qui visait à recueillir leurs réactions au sujet de cette synthèse, j'ai remarqué qu'Octavio ne s'est exprimé qu'assez tardivement, après que tous les autres se soient exprimés. Sa première réaction a été d'affirmer que la synthèse ne présentait pas une « analyse mais une photo » de la situation, que cette « photo » aurait pu être prise avec des angles différents et qu'il manquait « un aspect 3D ». Octavio a ensuite déclaré qu'il souhaitait que je supprime les « euh » dans les extraits de transcription : cette remarque pouvait être interprétée comme un souhait de correction en français, peut-être pour réduire son insécurité linguistique.

Suite à ces deux remarques, déjà significatives de la résistance qu'il déployait, Octavio a encore insisté sur le fait qu'il fallait que je distingue ce qu'il m'avait confié « de manière informelle, les états d'âme », des vraies tensions : sur ce point, il a illustré son idée en évoquant une séquence réalisée dans la matinée avec Cécile pendant laquelle ils avaient « transpiré » parce que les ordinateurs n'étaient pas configurés correctement (« il y avait trois niveaux de sécurité différents ») ; là, il voyait une « vraie tension », qui renvoie bien entendu à la complexification de la situation didactique qu'induisent les utilisations de TIC. Enfin, il a terminé ses remarques par une « attaque » en déclarant que mon travail n'était « pas objectif ».

En retour, j'ai reconnu qu'il fallait que j'éclaire davantage les limites de la synthèse et que cela serait fait ; au sujet de la forme prise par leurs discours, j'ai expliqué que je citais leurs *paroles* et que je ne pouvais pas les transformer en *texte* ; mais, à propos de la distinction entre « les états

---

plutôt que de les guider par des échanges verbaux.

482. Traduction libre de : « resistance and subversion […] are essential core ingredients of interventions, and they need to have a prominent place in a viable intervention methodology ».

483. Le petit nombre d'apprenants qui venaient effectivement aux séquences en salle informatique, ses propres difficultés relatives aux aléas budgétaires impactant la détermination de ses actions, la règle de subordination des séquences en salle informatique à celles en salle « traditionnelle », ainsi que ses conceptions par rapport aux technologies parce qu'il les réduisait fréquemment à des *outils*, jamais il ne les présentait comme des *objets* par rapport auxquels il serait nécessaire d'envisager des parcours pour l'élaboration de conceptions minimales par les apprenants.

d'âmes et les vraies tensions », je lui demandais des précisions parce que je n'étais pas nécessairement d'accord avec lui. Comme il devait partir plus tôt, je lui ai proposé d'échanger par écrit puis, voyant qu'il ne me contactait pas et observant que mon intervention semblait l'avoir déstabilisé, je lui proposais d'échanger au cours d'un entretien individuel.

Lors de cet entretien, Octavio a commencé par me demander pourquoi j'avais insisté pour discuter avec lui : il ne comprenait pas trop puisque, pour lui, « tout allait bien ». Pendant l'entrevue, il m'a cependant fait part de son analyse de la vie associative qu'il qualifiait « d'échec », face auquel il ressentait de l'impuissance. Il signalait aussi que, dans sa trajectoire professionnelle, à un moment, il avait constaté qu'il n'était plus possible de « sortir de la vie associative ». Il revenait aussi sur la brutalité du changement dans son contrat : en un été, il avait dû recomposer toute son offre de formation et constituer sa banque de ressources. Il savait pertinemment que ses ateliers étaient menacés si trop peu de personnes y assistaient mais, pour lui, le résultat était quand même positif : « pour ceux qui viennent, ça leur profite ».

Il me demandait également des précisions au sujet d'une auteure que j'avais citée dans la synthèse, parce qu'il souhaitait approfondir sa réflexion et ses actions de formation. Au plan du guidage des apprenants, il expliquait qu'en toute situation, il n'appliquait pas de « recette unique » mais qu'il s'adaptait au niveau des apprenants et que, pour les apprenants plus avancés, il concevait des séquences au sein desquelles il les guidait dans l'élaboration de conceptions du fonctionnement des ordinateurs[484].

Suite à ces deux événements, ses réactions à la synthèse et celles au cours de l'entrevue informelle, j'ai observé les résultats de la continuation du processus d'apprentissage expansif traversé par Octavio, via plusieurs changements dans la gestion et l'animation de ses séquences, avec la cinquième et dernière que j'ai pu observer. En effet, lors de cette séquence, plutôt que d'appliquer la règle de l'individualisation, Octavio avait organisé la séquence en deux séances : la première autour d'une activité collective procédant par un exercice de repérage des signes courants pour la communication électronique[485] (augmentant dès lors la cohérence entre cet atelier et un stade de « pré-alphabétisation élargie »), la seconde revenant à l'entraînement individualisé à partir des ressources d'Alphalire mais articulé à l'utilisation des feuilles de suivi des entraînements antérieurs dont on a signalé l'invention à la fin de la section 13.3.5.

13.4.1.4. Résultats issus de l'entretien de clôture

Dans l'entretien de clôture, je demandais à Octavio quel regard il portait sur ses actions, après deux ans d'expérience, ce qu'il trouvait intéressant. Un premier résultat fait écho à l'analyse

484. On peut identifier ici une variation de la seconde idée reçue analysée dans la première partie de la thèse : ici, il n'est pas question de pré-requis pour l'utilisation de TIC par des apprenants peu lettrés mais de pré-requis pour la mise en œuvre d'activités permettant d'élaborer des conceptions minimales du fonctionnement de l'ordinateur.

485. Partant d'un formulaire d'identité fabriqué imprimé sur lequel une ligne était réservée à l'adresse électronique, Octavio a expliqué aux apprenants ce à quoi servait l'arobase, il la leur a montré sur les claviers, puis il leur a demandé d'en chercher une dans le journal ; comme il n'y en avait pas, Octavio leur a montré l'adresse d'un site internet en leur indiquant le repère des trois « w ».

menée dans la première partie de la thèse à propos des idées reçues relatives à l'utilisation de TIC pour la formation de migrants peu lettrés :

> […] c'est possible + ce que je fais + et + j'ai vu disons les avances les gens que + que j'ai + pu intéresser / je pense il y a là il y a quelque chose à casser disons un moment qui va basculer entre la craie et le tableau noir et le prof qui est devant et qui dit ce qu'il faut faire / à une situation devant l'ordinateur dans laquelle c'est toi qui prend l'initiative + les personnes qui on cassé + ce + ce moment / je vois qu'ils ont évolué […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 16]

Octavio, à l'instar de ceux qui se sont essayés à utiliser les TIC pour la formation des adultes migrants peu lettrés, a bien identifié le fait qu'une alphabétisation élargie incluant les TIC est « possible ». Dans cet extrait, on relève aussi l'intérêt d'Octavio au sujet de l'effet potentiel de l'utilisation de TIC sur la configuration des enseignements. On y retrouve, en filigrane, la posture des optimistes prudents, déterminée par Cuban (1997, p. 7) :

> […] les écoles peuvent devenir de petites communautés d'apprentissage où élèves et adultes s'enseignent réciproquement des choses à travers une application lente et délibérée des technologies à l'éducation. […] Il existe un ensemble réduit mais en expansion de preuves selon lesquelles l'introduction d'une demi-douzaine d'ordinateurs dans une classe ou la création de salles de micro-ordinateurs finit avec le temps par modifier la façon de travailler des enseignants (au lieu de continuer à enseigner à toute la classe comme un groupe unique, ils utilisent de petits groupes et des options individualisées) et la façon d'apprendre des élèves (ils se mettent à compter sur leurs camarades et sur eux-mêmes pour comprendre les idées et mettre en œuvre les savoir faire). Ainsi, la classe et l'organisation de l'école, évoluent, même lentement, d'une organisation totalement dirigée par les enseignants et menant à l'isolement individuel des élèves, vers des lieux où les élèves travaillent avec des pairs dans leur classe et avec d'autres classes et commencent à prendre leur apprentissage en charge.

Un peu plus loin, dans l'entretien de clôture, Octavio montre que l'inclusion de l'utilisation des ressources libres et gratuites en ligne à l'alphabétisation des adultes migrants a d'autres effets que la seule acquisition de savoir-faire avec l'ordinateur ou de savoirs liés à l'orthographe des mots en français :

> […] les gens qui sont qui sont plus alpha / ils ont découvert un outil / par lequel on peut découvrir des autres choses […] et les gens ils sont alpha et alpha plus / ils ont l'intérêt + le fait même de + même si c'est répétitif même si c'est une leçon répétitive […] ils sont rendu compte à la fin / à la fin peut-être même au fur et à mesure disons ils se sont rendu compte que c'était positif moi aussi je me suis rendu compte que c'était positif du point de vue que j'ai vu l'évolution + […] il faut casser une situation + […] des profs qui te dit A et l'autre te dit A et l'autre répétez et caetera + acceptation de l'autonomie + simple fait disons de savoir manipuler la souris c'est assez auton- c'est autonome disons le clavier les lettres le clavier + souris écran + ils deviennent autonomes il les donne une sorte de fierté les donne la fierté tiens je vais + faire le truc + donc le dé- ce point de vue je le trouve + positif […]
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 16]

Dans cet extrait d'entretien, on constate les voies tracées par Octavio vers des apports pour les autres stades d'une alphabétisation réussie et élargie avec l'utilisation de TIC. Mais, à la fin de l'entretien, Octavio revenait sur les tensions au sein de la communauté, pointant simultanément, non sans clairvoyance, que toute recherche sur les utilisations de technologies à des fins d'apprentissage produit souvent des résultats relativement éloignés des technologies elles-mêmes :

> […] donc que le problème c'est c'est + quand tu fais ces sortes de recherches […] ton intérêt disons c'est comment se développent + les moyens audiovisuels ou les moyens informatiques dans les dans la éducation / et caetera / et tu te trouves que ça cent ou quatre-vingts-dix pour-cent c'est autre chose que ça + […] ça c'est dommage + […] en ce moment tu peux pas faire abstraction de ça quoi tu peux pas + tu peux pas te dire non mais écoute là + voilà on projet / voilà ce que je veux faire / ce qu'on attend de moi / on peut pas + on laisse là / il y a des choses à dire mais
>
> [entretien de clôture avec Octavio, TDP 24]

Pour ses actions, les technologies en elles-mêmes étaient en effet assez peu au cœur des problématiques rencontrées, plutôt concentrées autour des communautés et de la dimension nouvelle pour l'objet de son activité liée à l'alphabétisation en FLE. On analyse, dans la suite, les processus d'apprentissages expansifs observés pour la directrice, Liliane et Cécile, même si, pour cette dernière, l'insécurité qu'elle avait déclarée dès l'entretien de groupe vis-à-vis des technologies a davantage gêné l'engagement d'un processus de ce type.

13.4.2. *À propos des autres processus d'apprentissages expansifs*

13.4.2.1. Stabilisation d'un nouvel objet pour la directrice ?

On a déjà relevé que la directrice avait formulé un projet ambitieux, en réaction au renouvellement des politiques de financement des actions de formation. Si ce projet était formulé par la directrice, on en trouve des traces dans l'entretien de clôture avec Cécile également. Ce projet prévoyait de transformer l'informatique, d'objet annexe, « supplémentaire », en un « axe transversal » rapproché des autres axes de travail de l'association, tel la culture :

> […] si on se lance si je vais déjà dans le dans le prochain dans le cadre du contrat du de CUCS / je voilà je pense qu'il y a plein de choses par rapport à l'informatique qu'il faut inclure dans une formation et dans le nouveau projet […] voilà il va être une grande partie un peu basée sur l'informatique + et que je pense que dans l'en- l'informatique va devenir + comme la culture / un petit peu un axe transversal qu'on trouvera dans aussi dans la parentalité / comment on l'apprend aux parents / l'histoire de contrôle parental comment à la limite on fait + enfants-parents un atelier autour de l'informatique / comment les parents ils gèrent justement le multimédia + ça veut dire ça devient quelque chose qui voilà un support qui qui voilà qu'on va trouver un peu dans d'autres actions que la formation […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 20]

On identifie encore, dans cet extrait d'entretien, l'insécurité de la directrice par rapport à l'informatique ou la contradiction secondaire entre elle-même et ces instruments, à travers les formulations oxymoriques (« il va être **une grande partie un peu** basée sur l'informatique ») ou dans celles paradoxales qui signalent la difficulté que représente, pour la directrice, l'inclusion de l'informatique aux actions de formation : « un support […] qu'on va trouver un peu **dans d'autres actions que la formation** ».

Face à cette ambition, j'ai observé que l'organisation artisanale risquait aussi de mettre en péril l'intégration de cette nouvelle facette à l'objet du système d'activité de l'association :

> […] je pense qu'on va sûrement / continuer de + de bidouiller comme je dis voir un peu / comment on + concrétise cette volonté + […] mais dans ce cas il faut que je clarifie vraiment mon mes pensées mes façons mes mes ressentis / […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 22]

Dans ce cadre, il apparaît cependant que le renouvellement des règles de financement constitue un *tremplin* pour la modification de l'objet par la directrice :

> […] il faut maintenant une impulsion un peu provoquée par par + le nouveau contrat de ville / par rapport au CUCS et et de se dire voilà ce support comment l'utiliser dans dans les années qui suivent […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 24]

Il manque encore les modèles et le microcosme pour la maîtrise de la re-détermination de l'objet du système d'activité de l'association, quand bien même, ce processus d'apprentissage expansif est associé, par la directrice, à mes interventions :

> […] et je pense que de de laisser venir aussi les gens de l'extérieur comme toi […] avec une vision ou un questionnement + qu'on n'a peut-être pas + ou qu'on n'avait pas / et et qui qui bouscule / […] une vision qu'on dit tiens oui j'ai pas vu ça comme ça / on pourrait peut-être + […]
>
> [entretien de clôture avec la directrice, TDP 16]

Au plan du microcosme, la directrice avait déjà une idée assez précise : « on a quelques ordinateurs de dire commencer déjà à tester avec les enfants qu'est-ce qu'est-ce avec les jeunes collégiens / justement + où ils sont entre eux qu'est-ce qu'est-ce qui les intéresse » (entretien de clôture, TDP 22). Mais le fait de n'avoir pas pu mettre en œuvre la méthodologie des laboratoires du changement telle qu'elle est déterminée dans les écrits d'Engeström entre autres, engage l'imprévisibilité de la stabilisation du nouvel objet pour le système d'activité de l'association. Certaines réactions de Liliane peuvent toutefois indiquer une réflexion *collective* plus nourrie au sujet des utilisations pédagogiques des TIC : on détaille justement, dans la section suivante, l'analyse du processus d'apprentissage expansif observé pour les actions de Liliane.

13.4.2.2. Difficultés pour déterminer l'alphabétisation élargie

Lors de l'entretien de groupe, on avait noté la description faite par Liliane de ses utilisations du multimédia[486] mais on n'a jamais *vu*, dans les séquences observées, aucune des pratiques déclarées[487]. Probablement parce que je n'en ai pas vu assez, parce qu'elles étaient assez ponctuelles et aussi parce que j'ai observé les cours des groupes dont les niveaux étaient les moins avancés. Les pratiques de Liliane témoigneraient, de ce fait, de la deuxième idée reçue relative aux utilisations de TIC pour la formation de migrants peu lettrés, à savoir qu'on ne pourrait les développer qu'à la condition d'un certain nombre d'acquisitions antérieures, qu'à la condition d'un certain nombre de pré-requis.

Au cours de l'entretien de suivi, Liliane expliquait en effet que ses utilisations du multimédia pour les groupes d'apprenants peu lettrés n'avaient pas autant d'intérêt que pour ceux plus avancés, notamment parce que les supports écrits existants pour ces types de ressources visaient des publics scolarisés :

TDP	Loc.	Discours
73.	DOC	donc y'a ça + toujours l'aspect vidéo audio-visuel + qui serait un support intéressant
74.	Liliane	oui voilà + ce serait un support intéressant + mais ça c'est un support intéressant plus pour le FLE que pour l'alpha +
75.	DOC	oui / pourquoi /
76.	Liliane	parce que elles parlent déjà + et + elles parlent et elles comprennent bien le français / donc si je leur montre quelque chose où juste on voit et on écoute / y'a pas de progression + il faut qu'il y ait un support écrit avec pour qu'il puisse y avoir une progression
77.	DOC	et ça dans les fiches pédagogiques c'est pas pensé comme ça /
78.	Liliane	non + c'est pas pensé pour des groupes alpha c'est pensé pour des groupes FLE + ce serait à moi de le faire à moi de créer un support écrit / qui pourrait aller avec / et + mais bon + je trouve que ça suffit les supports écrits que j'ai + j'ai pas besoin de créer ça en plus

On remarque, en plus de la question des ressources existantes pour la formation des migrants peu lettrés, que, si Liliane évoque la possibilité de créer des supports par elle-même, cette idée n'est pas retenue et mise en œuvre parce qu'elle a déjà créé, elle-même, un ensemble de supports pour l'alphabétisation des adultes migrants. On relève ici que, dans ses démarches pour adapter

486. « […] ce que j'utilise aussi c'est la caméra / c'est-à-dire par exemple je vais leur donner un un un jeu de rôle / comme ça en leur disant bon voilà toi t'es ceci toi t'es cela et tout le monde fait le jeu de rôle sans aucune préparation rien je les filme ensuite on travaille sur plusieurs séances enfin bon pas toute la séance hein sur des petits bouts de séances et tout / et puis je les re-filme et ensuite on repasse les deux pour voir la comparaison voir l'évolution enfin des choses comme ça + j'ai travaillé sur des des films aussi alors ça de façon différente en leur faisant d'abord lire un livre / souvent en français facile mais pas forcément suivant les niveaux et puis ensuite en trouvant le film et puis en faisant une séance de de cinéma à côté + je les ai fait travailler aussi sur sur un film et là d'une façon complètement différente c'est-à-dire en leur en leur montrant séquence par séquence avec le son sans le son juste le son imaginer les images enfin bon des des des choses comme ça avec les voilà mais qu'est-ce que j'ai fait encore autrement tout ce qui est audio oui bien sûr énormément mais bon ça + beaucoup beaucoup d'audio les cds voilà / et les cds alors soit les cds des livres mais je les fais travailler sur des sur des chansons sur des textes voilà »

487. On a par contre pu analyser le système de ressources qu'elle avait élaboré et à propos duquel il serait intéressant de mobiliser la théorie instrumentale étendue, ce qu'on détaille dans les perspectives de la recherche.

son système de ressources à l'alphabétisation des adultes migrants peu lettrés, Liliane n'y avait pas inclus de TIC, vraisemblablement du fait de la durée encore brève de son expérience dans le champ et du coût représenté par l'inclusion de TIC au sein de son système de ressources.

Dans la synthèse problématisée envoyée au début du mois de septembre, j'interrogeais la place des TIC dans son système de ressources :

> Concernant la place des technologies dans ces cours « traditionnels », un exemple issu des observations me paraît particulièrement révélateur du rapport de concurrence entre les différents types d'instrumentation : un vidéoprojecteur est disponible dans l'équipement de l'association mais, au lieu de l'utiliser, Liliane utilise de temps en temps un magnet « pour afficher » au tableau la photocopie A4 du manuel sur laquelle le groupe travaille. Pointant de temps en temps sur le document les parties qu'ils traitent, elle cherche à aider certains stagiaires perdus dans l'espace graphique. Or, ce geste est peu performant du fait de la taille du document et, à aucun moment, Liliane ne mentionne la possibilité d'utiliser le vidéoprojecteur.
>
> [extrait de la synthèse envoyée à l'équipe en septembre 2013]

Or, à la fin de la rencontre avec l'équipe en septembre 2013, Liliane précisait qu'elle devait prendre le temps d'installer le vidéoprojecteur dans la salle, pour ses cours.

Dans l'entretien de clôture, elle évoquait aussi ses expérimentations avec le vidéoprojecteur (auxquelles je n'ai pas assisté) et la profusion d'idées que cela lui avait procuré. On a remarqué cependant que les types d'utilisations évoqués renvoyaient encore à des pratiques plutôt récréatives, via des ressources multimédia, et plutôt annexes aux progressions conçues pour l'alphabétisation :

> […] c'était le dernier cours + c'était avant le scrabble […]
>
> [entretien de clôture avec Liliane, TDP 30]
>
> […] à force d'aller sur internet de voir les possibilités je leur ai donc je leur ai passé des je leur ai fait voir des clips des trucs comme ça tu vois plutôt que d'aborder en chanson aborder en clip c'est c'est mieux y'a ils voient + on leur met sans le son enfin y'a plein de possibilités donc je m'étais vraiment mise à bien faire ça et clac plus de projecteur + la directrice m'a promis dès qu'on pourrait ce sera le premier achat + mais bon + pour l'instant y'a pas un rond hein + […]
>
> [entretien de clôture avec Liliane, TDP 36]

On remarque, dans ce dernier segment d'entretien, qu'à l'instar des difficultés rencontrées par Octavio, en développant ses utilisations de TIC, Liliane se trouvait confrontée aux limitations matérielles auxquelles sont réduites les associations. Dans le cas du vidéoprojecteur, ce n'était pas la coopération avec les équipes de la maison de quartier qui posait problème mais un cambriolage, le troisième pour l'association, rien qu'en 2013 :

> […] et j'ai utilisé de plus en plus et j'ai de plus en plus envie et + jusqu'à ce qu'on se fasse cambrioler / et que j'aie plus le projecteur et + et donc maintenant j'ai plus le projecteur + je peux plus rien faire + […]

[entretien de clôture avec Liliane, TDP 30]

De même que pour la directrice, Liliane associait ses expérimentations à mes interventions au sein de l'association :

> […] ce qui + parce que j'avais je m'y étais bien mise + et et grâce à toi je pense parce que tu sais c'est quand on rentre dans une routine on réfléchit pas toujours à d'autres moyens / […]
>
> [entretien de clôture avec Liliane, TDP 36]

Mais le fait qu'elle n'ait jamais exposé ses pratiques « expérimentales » avec le vidéoprojecteur, quand bien même elle s'était déclarée très à l'aise avec les TIC dès l'entretien de groupe, associé au fait que les pratiques développées soient plutôt récréatives, indiquent à la fois de l'insécurité et les difficultés dans la détermination d'une alphabétisation élargie, incluant des TIC.

Après la fin du second cycle d'observation, j'ai toutefois continué d'échanger avec Liliane au téléphone et à plusieurs reprises, parce qu'elle avait entamé un projet d'édition d'un livre avec les deux groupes en alphabétisation dont elle avait la charge. Pour cela, elle s'était entendue avec l'équipe pédagogique d'un collège voisin pour pouvoir utiliser, deux heures par semaine (le vendredi[488]), une classe équipée d'un TBI.

En avril 2014, elle déclarait utiliser le TBI comme « un écran géant » parce qu'elle ne savait pas trop comment l'utiliser autrement ; elle disait aussi qu'elle l'utilisait « comme son ordinateur ». Dans son scénario pédagogique, elle montrait aux apprenants des tableaux sur le thème des saisons et enregistrait leurs réactions en les écrivant pour eux au tableau puis en se les envoyant sur son adresse électronique : le livre allait être constitué d'une sélection de ces réactions, associées aux tableaux choisis par les apprenants, tableaux qu'ils iraient voir au musée du Louvre. C'était cependant Liliane qui manipulait le TBI, exposant ses apprenants à des pratiques assez avancées avec les TIC (copier-coller, enregistrer, (s')envoyer un courrier électronique), mais qu'on pourrait aussi qualifier de « courantes » pour la formatrice.

Liliane racontait qu'elle avait aussi projeté des poèmes et organisé des lectures collectives : pour ces activités, elle décrivait des difficultés pour gérer les différences de rythme entre les apprenants, accentuées par le fait que « tout le monde a la même visibilité ». Elle expliquait aussi avoir trouvé, avec le TBI, des moyens supplémentaires pour expliquer les mots inconnus en improvisant des recherches d'images.

En juin 2014, elle n'avait pas encore finalisé le projet avec ses deux groupes (ce qu'elle avait anticipé dès avril) mais elle se déclarait très intéressée par les possibilités d'improvisation avec internet ; le projet tel qu'elle l'avait conçu la motivait toujours mais si elle devait refaire un projet avec le TBI, cela serait peut-être pour d'autres visées. On voit, par là, que la détermination d'une alphabétisation élargie incluant les TIC repose sur de multiples facteurs et nécessite, pour ceux qui sont déjà assez à l'aise avec les TIC, l'élaboration d'une place, au sein du système de

488. On remarque qu'à nouveau, les technologies sont introduites en marge des « cours principaux », en fin de semaine : il est en effet possible de voir, dans le choix du jour de travail, des traces d'usages à des fins récréatives.

ressources des formateurs, pour l'ensemble des instruments qu'elles recouvrent. On terminera l'étude des processus d'apprentissage expansif avec ceux observés pour Cécile.

13.4.2.3. Interagir à distance ?

Lors de l'entretien de groupe, Cécile avait assez vite déclaré ses « réticences » par rapport aux technologies, réticences qu'on retrouve dans l'entretien de suivi :

> […] c'est vrai que au niveau des technologies il y a très peu d'apprenants qui ne n'utilisent rien du tout / […] donc dans l'ensemble tout ce qui est outils numériques d'aujourd'hui ils connaissent / alors plus ou moins mais y a un minimum / et l'important là c'est + de leur dire tout ce qui existe d'autre aussi + […]
>
> [entretien de suivi avec Cécile, TDP 60]

L'utilisation du TBI dans la salle du collège où elle enseignait deux heures chaque semaine pendant toute l'année 2013, lui a posé des difficultés[489]. Néanmoins, on a relevé plusieurs récits d'expérimentations *ponctuelles*, en binôme, par exemple, un projet pédagogique autour de recettes de cuisine, mentionné lors de l'entretien de groupe :

TDP	Loc.	Discours
57.	Octavio	par contre avec Cécile on a utilisé deux fois l'internet disons une pour une sortie et pour le truc de recette de cuisine tu te rappelles /
58.	Cécile	ouais ouais ouais on avait dit compléter + donc le travail en partenariat avec Octavio c'est pareil on peut suivre un groupe et pareil je lui donne un thème à rechercher / et ensuite on a travaillé sur différents petits projets / par exemple l'année dernière on a travaillé les recettes de cuisine / donc il fallait trouver une image parce que c'était le thème des épices fallait rechercher une épice une photo / pour ensuite mettre cette photo sur la fiche recette et la re-taper la recette voilà et y'avait tout un travail avec aussi donc un public faiblement scolarisé / et c'était très enrichissant et donc y'avait le côté voilà recherche / donc on est parti sur Google chercher des images enfin voilà tout ça donc ça c'était un beau projet / et puis donc sur le coup certaines femmes continuent à venir avec Octavio voilà et ça leur a donné le goût + oui je pense pour certaines

Cécile avait aussi déclaré, dans l'entretien de groupe, avoir essayé d'utiliser les courriers électroniques pour échanger avec les apprenants du groupe intermédiaire à distance :

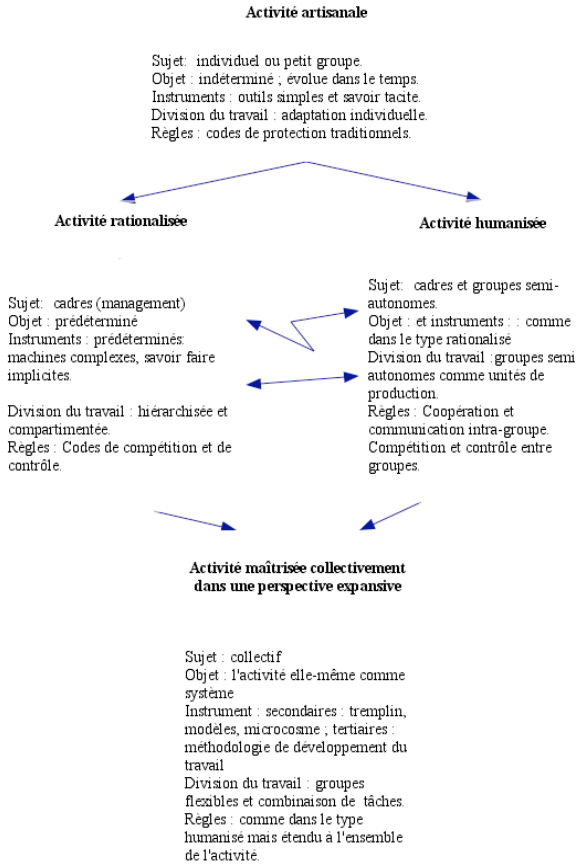
TDP	Loc.	Discours
66.	Cécile	justement le groupe intermédiaire je leur ai donné mon mail pareil vous pouvez m'écrire raconter ce que vous avez fait voilà des choses voilà donc après
67.	Octavio	ils se posent pas trop de questions dans ce groupe
68.	Liliane	et ils l'ont fait /
69.	Cécile	ben il faut que je voie / c'est le début des vacances là ((rires généraux)) je vais regarder déjà s'il y en a un qui a réagit hein / + à deux groupes j'ai donné

Ce projet revient dans l'entretien de clôture :

489. Lors de la première séquence observée, elle m'expliquait qu'elle avait *toujours* une version papier en cas de dysfonctionnements et dès qu'une apprenante n'a pas réussi à écrire avec le stylet, elle a distribué l'activité au format papier. D'autres observations auraient pu être décrites au moyen de la théorie instrumentale étendue mais on remarquera que lors de la deuxième séquence observée, Cécile a constaté que le vidéoprojecteur était éteint : parce qu'elle ignorait comment l'allumer, elle ne l'a donc pas utilisé lors de cette séquence, ni lors de celles qui ont suivi et auxquelles j'ai assisté.

> […] y'a encore pas mal de public et par exemple nous qui n'ont pas + qui n'ont pas d'adresse mail surtout pour les jeunes donc on va essayer de que tous nos apprenants motivés pour pour ensuite évoluer ou travailler / peuvent + avoir leur adresse + par exemple + […]
>
> [entretien de clôture avec Cécile, TDP 14]

Elle relève, dans cet entretien, qu'il y a des besoins d'apprentissage et que « c'est possible », « même si ce n'est pas trop sa branche », mais que les difficultés matérielles demeurent[490]. Ces remarques ainsi que les observations des difficultés, pour cette formatrice, face aux utilisations pédagogiques de TIC, renvoient finalement aux différents besoins d'accompagnement des professionnels œuvrant pour l'intégration des adultes migrants peu lettrés à la société française. Si chacun des acteurs du système d'activité de l'association a manifesté un engagement dans des processus d'apprentissages expansifs reliant les technologies à la formation d'adultes migrants peu lettrés, on a aussi remarqué, dans les analyses précédentes, que ce système d'activité renvoyait à *plusieurs* des types historiques d'activité décrits dans le modèle conçu par Engeström (1987, p. 228), pour lequel on avait proposé la traduction suivante :



Quatre types historiques d'activité (Beauné & Baron, 2014, traduit de Engeström, 1987, p. 228)

490. […] et puis bon y'a de l'avenir parce qu'il y a encore beaucoup de gens qui sont déconnectés de ce monde-là donc je pense que oui + par rapport à nos publics oui + […] c'est une technique pour apprendre hein je pense aussi / même si c'est pas trop trop ma branche je pense que par exemple avec un public alpha on peut y arriver + je trouve que certains ont des déclics et qu'ils trouvent cet outil adéquat + je pense qu'il peut y avoir des bonnes choses mais on dépend toujours d'une structure donc on sera pas autonome ce sera un peu un peu galère […] (entretien de clôture avec Cécile, TDP 12)

On synthétise donc, dans la section suivante, les analyses menées sur ce point, ce qui conduira à proposer une évolution de ce modèle.

13.5. Vers une évolution du modèle des types historiques d'activité ?

13.5.1. *Préalables*

On peut, dans un premier temps, repréciser ce à quoi correspondent les types historiques d'activité : s'ils renvoient aux différents stades de l'évolution historico-culturelle des activités humaines, ils renvoient aussi à ce pour quoi la méthodologie des laboratoires du changement a été conçue. En effet, cette méthodologie vise à accompagner les organisations pour qu'elles atteignent le quatrième type d'activité dite « maîtrisée collectivement dans une perspective expansive ». Au sein de ce type d'activité, les sujets mobilisent volontairement des tremplins, des modèles et des microcosmes pour re-déterminer l'objet de leur système et, partant, l'ensemble de leur activité collective.

Dans le modèle initial, l'orientation est assez clairement marquée *vers* le quatrième type historique d'activité, dès lors présenté comme le plus avancé. Cette orientation influe sur les fonctions du modèle puisqu'il paraît, de ce fait, *illustrer* le résultat attendu de l'utilisation de la méthodologie développementale. Mais, comme on l'avait noté précédemment, l'évolution de l'organisation des systèmes d'activité au cours de l'histoire ne supprime pas leur héritage : ainsi, quand bien même l'école est l'institution sociale dévouée à l'apprentissage, on apprend aussi et *toujours* dans l'activité pratique quotidienne, liée entre autres au travail (cf. note 206).

Si on confronte cette remarque aux analyses des caractéristiques du système d'activité de l'association, on peut s'interroger à propos de l'orientation globalement marquée dans le modèle *vers* le quatrième type historique d'activité, ainsi qu'à propos de la notion de « type » qui *isole* l'ensemble des caractéristiques d'un système d'activité de celles des autres types[491]. Dans la suite, à partir de l'analyse du système d'activité de l'association, je décris ce qui m'a amenée à interroger la forme, une partie des contenus (la notion de « type ») et les fonctions du modèle des types historiques d'activité conçu par Engeström.

13.5.2. *De l'illustration à l'instrument analytique ?*

Dans l'analyse des données, j'ai commencé par caractériser le système d'activité de l'association en le rapportant au « type artisanal » : il était assez « évident » de remarquer que les sujets y oeuvraient de manière plutôt isolée pour atteindre un résultat relativement indéterminé, que la division du travail était basée sur l'adaptation individuelle et maintenait des rôles traditionnels de l'ordre de la protection. Mais j'ai constaté, au fur et à mesure des analyses, qu'il s'agissait d'une *dimension* artisanale, plutôt que d'un « pur » *type* artisanal : en effet, qu'on considère les utilisations

491. Cette notion est bien présente dans le texte d'Engeström, le modèle lui-même étant légendé initialement ainsi : « Four historical types of activity and expansive transition » (1987, p. 228). Or, la deuxième entrée du TLFI défini le « type », dans le domaine de la philosophie, comme le « moule, modèle idéal qui détermine la forme d'une série d'objets qui en dérivent ». La première entrée concerne le domaine de la typographie. Consulté le 22/06/15, de : http://www.cnrtl.fr/lexicographie/type

de TIC ou la pré-détermination de l'objet par les règles de financement, plusieurs traits du système d'activité n'entrent pas en corrélation avec ceux déterminés pour le « *type* artisanal ».

J'ai aussi identifié des *dimensions* rationalisées au sein du système d'activité de l'association : à travers l'expérience antérieure de Liliane et sa manière de prédéterminer l'objet de son système d'activité[492], à travers la prédétermination de l'objet par les règles de financement, ou encore par la domination des lois de la hiérarchie en temps de crise et la compartimentation des tâches, notamment en ce qui concerne les utilisations pédagogiques de TIC[493].

On peut aussi identifier des *dimensions* humanisées à travers la façon dont la directrice « fait confiance » aux spécialistes recrutés[494] ou dans la règle de coopération générale pour le suivi des apprenants. On a finalement identifié une potentielle *dimension* « expansive » à travers la volonté d'enrichir l'objet du système d'activité marqué dans le discours de la directrice lors de l'entretien de suivi[495]. On peut trouver des marques similaires dans le discours de Liliane lors de l'entretien de clôture, à travers les projets qu'elle élabore pour ses groupes d'apprenants[496]. Le sujet collectif se manifeste aussi dans les temps de crise avec les réunions et périodes consacrées à la re-détermination collective de l'objet.

L'utilisation de la notion de *type* semble donc discutable au vu de la caractérisation du système d'activité de l'association : on lui a préféré celle de *dimension* parce qu'elle autorise la confrontation des différentes analyses, rendant au système d'activité son épaisseur historique. Si on peut interpréter la sémantique des flèches, dans le modèle des types historiques d'activités, comme référant aux trajectoires d'évolution (possible) des systèmes d'activités humaines, il a aussi semblé pertinent de nuancer leur orientation unidirectionnelle, puisqu'elle a pour effet de masquer le

---

492. . « je crée mes objectifs en début d'année + c'est-à-dire que j'ai je sais en début d'année le niveau du groupe que je vais avoir / et je sais de si ils ont tel niveau de départ / je veux les amener à tel niveau + et donc ça c'est l'objectif général / et en ayant cet objectif général ensuite je me crée des plus petits objectifs / des objectifs intermédiaires sur les différentes compétences + sur les quatre grandes compétences / donc compréhension production orale écrite / mais aussi sur des + je fais du je peux faire du vocabulaire je peux faire un peu de grammaire enfin bon à chaque fois il y a des objectifs intermédiaires + mais les objectifs en général sont mis à l'année / » (entretien de suivi avec Liliane, TDP 26)

493. On pourrait encore trouver d'autres exemples, notamment pour la répartition des tâches entre Cécile et Liliane : « avec Cécile je communique pas du tout / donc + on n'échange pas / sauf quand + si y'a des + des stagiaires qui qui échan- qui changent de groupe + elle me dit à peu près qui c'est / et encore que + même pas […] on discute des stagiaires souvent au niveau des orientations […] où est-ce qu'on pourrait la mettre pour qu'elle soit le mieux voilà mais elle a des enfants et + voilà on discute des gens et tout / mais on discute pas ni des objectifs ni des méthodes tout ça » (entretien de suivi avec Liliane, TDP 38) ; « chacune on est bien dans dans ses groupes / » (entretien de suivi avec Cécile, TDP 48)

494. « […] moi je fixe le cadre d'accord / ensuite je fais confiance + ensuite je dis + voilà + en fait vous c'est vous le spécialiste et pas moi / […] » (entretien de clôture avec la directrice, TDP 16)

495. « […] je pense que ça fait cinq six ans consciemment disons disons moi j'ai ajouté ce volet culture + […] faut aller plus loin + par rapport à certaines problématiques des personnes + ensuite on a ajouté l'informatique + en disant que c'est une autre façon d'apprendre le français / c'est une autre façon de s'ouvrir vers l'extérieur + c'était toujours dans cette volonté de d'ajouter un plus / pour arriver + à une meilleure connaissance une meilleure compréhension de la France de du monde et caetera + et ça passait pas ça passe pas uniquement par l'apprentissage du français + […] » (entretien de suivi avec la directrice, TDP 60)

496. « […] j'ai + un truc autour de Cyrano de Bergerac que je veux faire avec des groupes / je veux faire un atelier d'écriture en partenariat avec le Louvre + j'en ai déjà parlé à F pour et autour des saisons / pour tout ce qui est alpha et post-alpha / donc voilà j'ai plein d'idées il suffit de mettre en place mais et puis ensuite bien sûr les objectifs de lecture d'écriture / de grammaire de vocabulaire bon ça qui se répète d'année en année […] » (entretien de clôture avec Liliane, TDP 14)

constat selon lequel tout système d'activité *conserve* les traces des organisations qui ont précédé, historiquement, celle observée.

Mais, pour représenter ce constat, remplacer les flèches orientées de manière unidirectionnelle par des flèches à double sens ne serait pas satisfaisant : cela laisserait entendre qu'un système d'activité peut « régresser » dans sa structuration. Or, s'il est intéressant pour l'*issue* de la méthodologie développementale de déterminer les transitions expansives au sein des systèmes d'activité, il est intéressant, pour l'analyse des systèmes d'activité, telle qu'elle est prévue par la *première étape* de la méthodologie développementale, de pouvoir rendre compte de leur épaisseur historique.

Il semble alors qu'un tableau, plutôt qu'un modèle orienté (dans un sens ou plusieurs), aiderait à distinguer les caractéristiques des quatre *dimensions* structurelles des systèmes d'activité, sans les isoler les unes des autres, ce qui favoriserait la confrontation des données collectées à propos de systèmes d'activités *réels*, c'est-à-dire, toujours emprunts de la succession des couches historiques des structurations qui ont précédé. Ce sont ces réflexions qui m'ont amenée à proposer le tableau suivant[497] :

	Dimension artisanale	**Dimension rationalisée**	**Dimension humanisée**	**Dimension collective, maîtrisée dans une perspective expansive**
Sujet	Individuel ou en petits groupes	Cadres (management)	Cadres et groupes semi-autonomes	Collectif
Instruments	Outils simples, savoirs tacites	Prédéterminés, machines complexes, savoir-faire implicites	Prédéterminés, machines complexes, savoir-faire implicites	Tremplin, modèles et microcosmes ; méthodologie développementale
Objet	Indéterminé, évolue dans le temps	Prédéterminé	Prédéterminé	L'activité elle-même comme système
Division du travail	Adaptation individuelle	Hiérarchisée et compartimentée	Groupes semi-autonomes comme unités de production	Groupes flexibles et combinaisons de tâches
Règles	Code des protection traditionnels	Codes de compétition et de contrôle	Coopération et communication intra-groupe ; compétition et contrôle entre groupe	Règles de la dimension humanisée étendues à l'ensemble de l'activité

Tableau 31 : quatre dimensions structurelles pour les systèmes d'activité

Cette discussion est-elle possible parce que j'ai analysé un système associatif ? Est-ce parce qu'il s'agit de cette association ? On mettra à l'épreuve l'hypothèse des « dimensions structurelles » des systèmes d'activité au travers des deux autres études de cas à venir, mais, sur ce point, il convient de rappeler que l'association a correspondu au terrain au sein duquel j'ai pu développer le mieux les adaptations de la méthodologie des laboratoires du changement, décrites en section 11.4.

497. L'utilisation de tableaux pour l'ensemble de mes transcriptions d'entretien et de leurs analyses (ou la transformation de tableaux en textes) aura peut-être été le tremplin de cette proposition.

Les résistances et subversions ont été d'un autre ordre dans les deux organismes publics, ce qui a contraint la collecte des données, limité la portée de l'analyse et l'amplitude des résultats. On a cependant mené, à partir des données qu'il a été possible de collecter, l'analyse des contradictions manifestées par ces deux autres systèmes d'activité. On peut, de ce fait, contraster les résultats obtenus au sujet des contradictions pour la formation des migrants au sein d'un système associatif à ceux obtenus au sein d'organismes publics de formation continue.

On poursuit justement avec l'analyse des données collectées au sein de l'organisme A, pour lequel on avait déjà constaté certaines proximités avec les structures associatives, notamment au plan des ressources et des conditions de travail (cf. section 12.2.2.4.).

14. Le cas de l'organisme A : un système rationalisé ?

14.1. Données recueillies et méthodologie d'analyse

On rappellera tout d'abord que le responsable de l'organisme A m'avait recontactée peu après l'entretien de la phase exploratoire parce que, dans la même période, il constituait une équipe pour répondre à l'appel d'offres du marché public de l'OFII en tant que co-traitant. Entre l'entretien de la phase exploratoire en avril 2012 et septembre 2012, j'ai échangé avec lui à plusieurs reprises, au téléphone et par courrier électronique, au sujet de mon recrutement et des événements concernant les organismes publics de formation continue[498] ou le champ de la formation des migrants[499].

Puis, entre octobre et novembre 2012, j'ai suivi une formation au Français Langue d'Intégration (FLI)[500] à laquelle m'avait inscrite le responsable en vue de mon recrutement, avec certains des membres de l'équipe de cet organisme (Jeanne et Julia) ainsi que d'autres formateurs[501]. J'ai suivi cette formation en adoptant une posture d'observatrice, telle que je l'ai décrite dans la partie 11.3. , en me référant principalement aux écrits de Winkin (1984, 1997) et d'Engeström (1987).

Entre janvier et juin 2013, j'ai participé, en tant que formatrice et observatrice, aux actions développées par l'équipe qu'avait constituée le responsable, équipe pour laquelle j'ai notamment décrit le parcours des formateurs (cf. section 12.2.2.4.). Co-traitant dans le cadre du marché

498. Une restructuration académique (et nationale) entraînait notamment une baisse des effectifs du personnel administratif (de 14 organismes publics de formation continue en Île-de-France, leur nombre se réduisait à 6). Le responsable m'annonçait aussi lors de ces échanges le changement de locaux pour les besoins du marché mais il détaillait l'équipement informatique de ces locaux (une salle informatique comptant 18 postes était annoncée mais rien n'était précisé pour « l'autre local près de la gare »).

499. Notamment en lien avec la création, par décret, en octobre 2011, du label FLI (Français Langue d'Intégration) pour les organismes impliqués dans la formation des migrants. Voir : Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ». Consulté de: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119

500. Cette formation durait en tout 24 heures, divisée en quatre journées de 6 heures, les deux premières journées se déroulaient au début du mois d'octobre, les deux dernières à la mi-novembre afin de permettre des « travaux pratiques » entre les deux périodes prévues par la formation.

501. En tout 12 formateurs ont participé à cette formation (3 hommes et 9 femmes).

public de l'OFII pour un département, cette équipe était responsable de la formation de deux groupes visant l'obtention du DILF ou des DELF A1/A2[502] :

- un groupe en semaine selon des rythmes extensif, intensif et semi-intensif[503] ;
- un groupe le samedi réservé aux salariés ou aux stagiaires ayant des enfants en bas âge (rythme extensif de 5 heures hebdomadaires, de 9 h à 14 h).

Tout au long de cette période, j'ai échangé par courriers électroniques avec les différents intervenants[504] mais je les ai aussi rencontrés à plusieurs reprises :

- le 18/01, pour signer mon contrat et rencontrer à la fois le responsable qui m'avait recrutée et Coralie, avec laquelle il avait été prévu que j'assure la formation du groupe du samedi ;
- le 23/01, pour une réunion interne aux organismes publics de formation continue relative aux démarches de labellisation et d'une durée de 3 heures[505] ;
- le 16/03, Julia est venue assister à la deuxième moitié d'une de mes séquences suite à plusieurs échanges de courriers au sujet des pratiques pédagogiques qu'on développait l'une et l'autre ;
- le 30/03, un autre responsable, remplaçant celui qui m'avait recruté (alors en congé maladie), est venu échanger avec moi à la pause, parce qu'il avait été question d'accueillir le double de stagiaires dans les locaux décrits précédemment (cf. section 12.2.2.4.) et que j'avais réagi pour signaler que cela me paraissait impossible ;
- le 15/06, Julia est à nouveau venue, cette fois pour assister à la fin du projet que j'avais mis en œuvre avec les apprenants du groupe du samedi ;
- le 19/06, j'assistais :
    - en matinée (de 9h30 à 12h30), à la première réunion pédagogique interne au groupement du département ;
    - dans l'après-midi (de 13h à 17h), à l'accueil des migrants mis en œuvre par l'équipe départementale de l'OFII[506].

502. Ces trois objectifs correspondaient à des parcours de formation d'un maximum étant de 300 heures, le minimum étant de 200 heures (parcours DELF A1).

503. Le rythme extensif prévoyait de 5 à 10 heures de formation par semaine, il était réservé aux salariés ; le rythme intensif était de 20 à 30 heures par semaine, celui semi- intensif était de 10 à 20 heures par semaine.

504. Le dossier des courriers échangés avec ces intervenants en compte 236, le premier étant daté du 19/12/12 (date à laquelle mon recrutement a été confirmé) et le dernier, du 10/01/13.

505. C'est dans ce cadre que j'ai rencontré la responsable de l'organisme B ainsi qu'une de ses collègues : leur organisme avait déjà été labellisé, elles venaient donc partager leur expérience avec les membres de l'organisme A.

506. Je me suis entretenue, à cette occasion, de manière informelle et imprévue, avec le responsable principal du bureau de l'immigration et de l'intégration de la direction territoriale locale.

On remarquera déjà que ces rencontres n'ont pas été très nombreuses : si cela renvoie, de prime abord, à l'éloignement géographique entre ma situation et celles des autres membres de l'équipe[507], cela indique aussi, en partie, l'isolement dans lequel j'ai développé mes actions de formation.

J'ai encore échangé, au téléphone et par courriers, durant le mois de septembre 2013 avec le responsable qui m'avait recrutée mais, cette fois, au sujet de la synthèse problématisée que je lui avais envoyée et de la continuation de ma recherche auprès des membres de l'équipe. Je n'avais envoyé la synthèse qu'à lui parce qu'il était apparu important de respecter les règles hiérarchiques de communication : j'avais eu l'occasion de constater qu'elles étaient plus importantes dans le cadre des organismes publics de formation continue que dans celui associatif notamment[508]. Je n'ai cependant plus reçu de réponses, suite à un courrier envoyé le 03/10/13, qui comprenait la synthèse, en *partie* revue, à partir des commentaires et des réactions du responsable[509]. Comme remarqué plus haut, je n'ai donc pas pu organiser d'entretien ou d'observation avec les membres de cette équipe, du fait du blocage dans la communication avec le responsable qui m'avait recrutée.

Toutes les observations et entrevues réalisées ont donné lieu à des prises de notes ; on remarquera qu'elles s'inscrivaient dans une démarche exploratoire, caractérisée par une dimension informelle assez importante, du fait de mon immersion dans le système d'activité. Si j'ai pu collecter des données relatives au système d'activité constitué par l'équipe de l'organisme A, une grande partie des données collectées concerne d'autres systèmes d'activités. Elles ont en effet concerné :

- celui d'un autre organisme public de formation continue lors de la réunion interne du 23/01,
- celui du groupement départemental d'organismes de formation chargé du marché de l'OFII,
- celui de la plateforme départementale de l'OFII,
- et celui des responsables des formations continue des formateurs en FLI.

Face à cette situation, on pourrait penser que l'appareil analytique devrait présenter des moyens différents ; un autre modèle a d'ailleurs été conçu pour l'analyse des relations entre des systèmes d'activités collectives, interconnectés par un objet partiellement partagé[510] :

507. Le trajet pour les rejoindre exigeait 3 heures (aller-retour).

508. Notamment du fait du premier entretien avec une responsable d'organisme public de formation continue dans le cadre de la phase exploratoire de ma recherche (voir sur ce point les TDP 138 à 141 de l'entretien 1, annexe 4, pp. 15-23)

509. Voir volume des annexes (annexe 11, pp. 264-268).

510. On trouve une autre version de ce modèle dans (Engeström, 2011a, p. 8) : les grands principes d'analyse sont les mêmes.

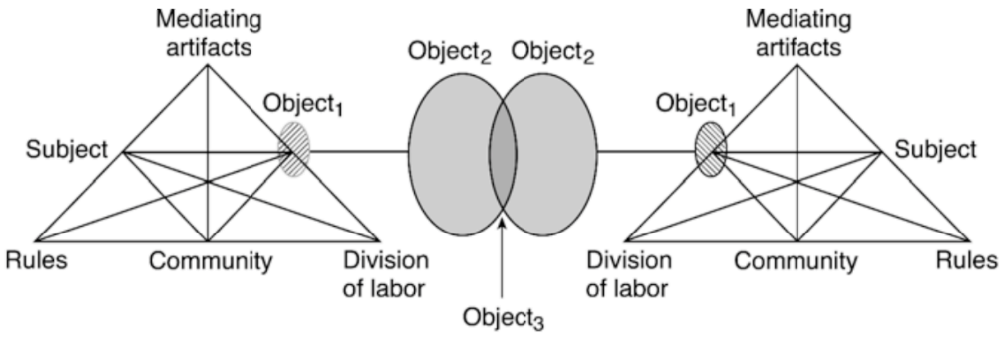


Figure 10 : deux systèmes d'activité en interaction (Engeström, 2001, p. 136)

Dans le cadre de la publication dont est issue ce modèle, l'exemple d'analyse choisi est celui des contradictions entre deux services hospitaliers différents, l'un public, l'autre privé de la ville d'Helsinki :

> Dans la [figure], l'objet se transforme, partant d'un *état initial irréfléchi*, « matière première » d'une situation donnée (l'objet 1 renvoie, par exemple, à un patient spécifique entrant dans le cabinet d'un médecin) en un *objet significatif sur un plan collectif*, élaboré par le système d'activité (l'objet 2 renvoie alors au « patient construit » comme spécimen d'une catégorie de maladie et donc comme une instanciation de l'objet général de l'état de maladie ou de santé), jusqu'en *un objet potentiellement partagé ou construit conjointement* (l'objet 3 peut renvoyer, par exemple, à l'élaboration d'une réflexion collaborative pour la compréhension de la situation dans la vie du patient et la construction des soins). L'objet de l'activité est donc une cible mouvante, irréductible à des buts conscients à court terme. (Engeström, 2001, p. 136, traduction libre).

Si on trouve, dans cette situation, des proximités avec les données collectées via mon immersion au sein de l'équipe de l'organisme A, on a bien vu, avec le cas de l'association, comment les conceptions de l'objet au sein *d'un seul et même* système d'activité peuvent présenter des écarts, ou se rejoindre en fonction des règles et des contradictions qui agitent la communauté. Il est aussi apparu qu'un même système d'activité peut être envisagé du point de vue d'un sujet-formateur (par exemple, le système d'activité analysé à partir de la place occupée par Octavio dans la division du travail) *ou* du point de vue d'un sujet-collectif (l'équipe de l'association en relation avec la communauté des financeurs ou de l'équipe de la maison de quartier).

Il apparaît donc que le même appareil analytique peut être utilisé pour l'étude des contradictions internes à un système d'activité *et* pour l'analyse des contradictions caractérisant les relations entre ce système et ceux auxquels il est interconnecté (à partir d'un sujet collectif). En ce sens, une autre publication utilisait le modèle de la figure 8 pour analyser les écarts entre les conceptions de l'objet de l'*activité commune* à des adultes et des enfants, celle du jeu (Hakkarainen, 1999, p. 237).

Afin d'analyser les contradictions pour le système d'activité déterminé par l'équipe de l'organisme A *en relation avec* celles caractérisant les systèmes d'activités auxquels il est interconnecté, les cinq

principes déterminants pour la méthodologie de recherche développementale et expansive théorisée par Engeström (2001) ont été mobilisés :

1. le premier principe qui renvoie à la *détermination de l'unité d'analyse* : elle correspond à un système d'activité collective, médiatisé par des artefacts et orienté vers un objet, considéré dans son réseau de relations à d'autres systèmes d'activité ;
2. le second principe qui renvoie à la *polyphonie* caractéristique des systèmes d'activités collectives : ils correspondent *toujours* à des communautés de points de vues, de traditions et d'intérêts multiples, au sein desquels la division du travail détermine plusieurs positions pour les intervenants, ayant eux-mêmes leur propre histoire et leur agentivité ;
3. le troisième principe qui correspond à *l'historicité* des systèmes d'activités collectives : ces systèmes prennent forme et se transforment sur de longues périodes temporelles ;
4. le quatrième principe qui est constitué par le rôle central des *contradictions* comme sources de changement et de développement des systèmes d'activité ;
5. le cinquième principe qui revendique la possibilité de *transformations expansives* pour les systèmes d'activité. (Engeström, 2001, pp. 136–137, traduction libre)

Suite à la présentation des données collectées et de la méthodologie d'analyse, on reprécise le contexte dans lequel ces données ont été rassemblées sur un plan plus général, à savoir : celui du marché public de l'OFII pour la formation linguistique des migrants primo-arrivants, généralisé en 2006 à l'ensemble du territoire.

14.2. À propos du contexte

On a présenté, dans la première partie de la thèse, le contexte général dans lequel le CAI[511] et le marché public de la formation linguistique des migrants ont été créés : au début des années 2000, dans la continuité de la signature du traité d'Amsterdam, les états ont engagé des réformes visant l'harmonisation des conditions d'accueil et de formation des migrants à l'échelle européenne. En France, le dispositif du CAI a été expérimenté à partir de 2003, puis rendu obligatoire pour tous les nouveaux arrivants en 2006 avec, pour issue certifiante, le DILF, qui certifie un niveau minimal de compétences en langue française.

Il convient de remarquer que tous les signataires du CAI ne se voient pas prescrire la formation linguistique : de 2003 à 2010, ceux auxquels elle avait été prescrite représentaient 24,6 % des

511. Signé entre le migrant et l'État, le Contrat d'Accueil et d'Intégration prévoit plusieurs formations qui sont commandées aux organismes par l'Office Français pour l'Immigration et l'Intégration (désormais OFII) via des marchés publics. Il s'agit généralement de formations courtes (d'une journée de 7h en général) : une formation civique, une session d'information sur la vie en France, un bilan de compétences professionnelles. Une formation longue est accessible pour l'apprentissage du français, pouvant aller jusqu'à 400 heures pendant un an, renouvelable une fois. Consulter aussi l'exemplaire du CAI présenté dans le volume des annexes (annexe 1, pp. 4-5).

signataires (DGLFLF, 2011, p. 80). Un rapport antérieur donne une idée de l'évolution des prescriptions de formation dans le cadre du CAI entre 2003 et 2009 :

	Nombre de départements couverts	Nombre de CAI signés	Nombre de bénéficiaires de formation	% de signataires du CAI bénéficiaires de formation
2003 (6 mois)	12	8 029	1 524	19,0 %
2004	26	37 633	11 599	30,8 %
2005	61	66 450	17 821	26,8 %
2006	95	95 693	25 347	26,5 %
2007	95	101 217	26 121	25,8 %
2008	95	103 952	22 338	21,3 %
2009	95	97 736	21 802	22,3 %
Total	**95**	**510 710**	**126 552**	**24,8 %**

Tableau 32 : évolution du taux de prescription de formation (DGLFLF, 2010, p. 59)

Le taux de signataires qui se voient prescrire une formation linguistique est stable, autour de 25 % en 2012 (DGLFLF, 2013, p. 81). Une baisse du taux de prescription est observée en 2013 : seulement 21,8% des signataires se seront vus prescrire une formation linguistique cette année-là, mais cela représente un effectif un peu supérieur à celui des formés en 2009, puisqu'ils sont au nombre de 23 732 personnes (DGLFLF, 2014, p. 85). La stabilité du taux de prescription et du nombre de bénéficiaires des formations peut indiquer un biais au plan des prescriptions : elles seraient plutôt liées à la capacité financière du marché qu'aux besoins réels[512].

Au début des années 2000, la France était le seul pays européen à accorder un premier titre de séjour à partir de l'obtention du DILF, niveau inférieur à ceux déterminés dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000), mais le Luxembourg a également proposé des cours facultatifs pour les apprenants relevant de ce niveau[513]. En 2010, un élargissement des formations prévues par le CAI est opéré dans deux directions :

- par rapport aux diplômes accessibles : les parcours de formation ont été ouverts aux deux niveaux directement supérieurs au DILF (les DELF A1 et A2) ;
- et en direction des publics visés : les migrants installés avant 2006 en France ou ceux non signataires du CAI peuvent bénéficier d'une formation linguistique, ils correspondent alors aux publics dits « Hors CAI » mais ils sont formés dans les mêmes groupes que les signataires.

On avait relevé précédemment que ces deux élargissements ont vraisemblablement complexifié l'activité des formateurs puisqu'au sein d'un même groupe peuvent désormais être rassemblées

512. Cette capacité a été établie, uniquement pour la formation linguistique dans le cadre du CAI, à un peu plus de 12 millions d'euros en 2014, ce budget émanant du ministère de l'Intérieur, soutenu par le Fonds européen à l'intégration (DGLFLF, 2014, p. 85).

513. Unité des Politiques linguistiques. (2014). *Intégration linguistique des migrants adultes : politique et pratique* (p. 24). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

des personnes primo-arrivantes, peu ou non francophones, et des personnes installées depuis plus de cinq ans en France, dont les compétences en français, au moins à l'oral peuvent être supérieures.

Un dernier événement d'ampleur, pour les organismes de formation, correspond à l'établissement par décret du label et de l'agrément FLI dont on a traité dans la section 4.3.1. , en lien avec les tensions au sein de la communauté des didacticiens du FLE et, plus loin, en lien avec les besoins de renforcement du cadre didactique pour la formation des migrants[514]. En 2013, il était affirmé que :

> La création du label […] vise à professionnaliser l'enseignement du français dispensé aux migrants adultes. Ce label est délivré aux organismes de formation par le ministre chargé de l'intégration sur l'avis d'une commission. Cette commission se prononce au vu d'un audit réalisé par un organisme d'évaluation qui vérifie la conformité de l'organisme de formation par rapport aux indicateurs du référentiel élaboré à cette fin. La montée en charge du dispositif de labellisation est prévue sur les années 2012 et 2013. (DGLFLF, 2013, p. 81)

Trois ans après la création du label, « 332 sites d'organismes ont été labellisés, soit un peu moins de la moitié du potentiel initialement attendu » (DGLFLF, 2014, p. 86).

Sachant que l'équipe avec laquelle j'ai travaillé entre janvier et juin 2013 intégrait tout juste le marché national géré par l'OFII de la formation linguistique des migrants (signataires ou non du CAI), on peut se poser les questions suivantes :

- comment est intégré un nouvel acteur sur ce marché ?
- Quelle régulation des pratiques de formation est mise en œuvre dans le cadre de ce marché public, sept ans après sa généralisation à l'échelle nationale et deux ans après la création du label FLI ?

On analysera les données recueillies via mon immersion au sein de l'équipe de l'organisme A en rapport avec ces questions, mais aussi en rapport avec les questions posées dans l'introduction de la thèse, à savoir celles relatives aux contradictions pour les activités de formation des migrants et aux transformations de l'objet qu'elles devraient engager.

14.3. Principaux résultats de l'analyse des contradictions

On a mené l'analyse des contradictions cette fois de manière assez linéaire : un ensemble de contradictions primaires est d'abord analysé, mettant en évidence *l'état de besoin de transformation* du système d'activité de la formation des migrants, tel qu'il est organisé par le groupement départemental d'organismes, chargé du marché par l'OFII. Cet état de besoin est associé à une série de contradictions secondaires, précisant la situation de *double contrainte* vécue par les acteurs des systèmes analysés. Comme il a été impossible de développer les adaptations de la méthodologie développementale pour implémenter un nouvel objet apportant une solution

514. cf. partie 4.6.

créative à cette situation de double contrainte, on interrogera finalement les contradictions quaternaires reliant la formation continue des formateurs à la création du label FLI.

14.3.1. *Contradictions primaires : besoins de transformation du système d'activité*

14.3.1.1. Instruments

On a identifié précédemment une contradiction primaire pour le pôle des *instruments*, liée à la location de locaux pour satisfaire les critères du marché public, ceux où se déroulaient les formations devant être proches de moyens de transports en commun (voir section 12.2.2.4.). La contradiction primaire en elle-même résidait dans le fait suivant : si la location des locaux avait permis l'engagement au sein du groupement pour ce marché (et donc la création d'une valeur d'échange), elle avait généré corrélativement un affaiblissement conséquent de la valeur d'usage des actions mises en œuvre. En effet, comment exercer correctement quand l'espace lui-même manque pour les apprenants[515] ? La salle prévue pour les réunions d'un petit centre d'orientation n'était pas adéquate pour recevoir des groupes importants d'apprenants[516].

Le fait de ne pas enseigner dans les locaux dont disposait l'organisme A a aussi limité considérablement l'accès à ses ressources pour la formation, notamment aux équipements en TIC. Si des échanges assez nombreux ont été menés entre les membres de l'équipe au sujet des ressources pédagogiques, quatre mois après le démarrage des actions de formation, celles effectivement mises à disposition dans les locaux prévus pour la formation du groupe du samedi étaient constituées, en tout et pour tout, de quatre ordinateurs portables, pour des groupes comprenant entre 18 et 10 apprenants[517].

On peut penser que la contradiction primaire relative aux instruments s'est progressivement atténuée, qu'elle était seulement très vive du fait du commencement des actions de formation. Mais l'analyse des échanges menés autour des ressources pédagogiques a aussi montré qu'ils étaient assez liés à l'organisation de l'audit pour la labellisation FLI, comme en témoigne cet extrait d'un courrier envoyé par Julia le 07/01/13 :

> Nous serons audités prochainement […]. Dès maintenant, nous devons constituer des classeurs de documents authentiques et une banque de données, sitographie […]. Je m'occupe de regrouper tout ce que je peux, mais il faudrait, que chacun et chacune

515. On sait, par exemple, que les personnes peu ou non scolarisées ont besoin d'apprendre à organiser leur espace de travail (ne pas mettre son sac sur la table est un premier apprentissage de ce cet ordre). Or, dans le groupe du samedi, 1/3 des apprenants n'avait pas été scolarisé antérieurement. Pour le groupe accueilli en semaine, Julia avait, dès les premières séquences, signalé que les besoins en termes d'alphabétisation étaient aussi dominants.

516. On aurait pu utiliser ces locaux pour la formation d'un groupe de 10 apprenants maximum ; or, pour 8 séquences sur 13, nous dépassions ce nombre de stagiaires. Les tableaux disponibles dans ces locaux étaient aussi trop petits ; de plus, l'un d'entre eux était situé dans le dos d'une rangée complète d'apprenants.

517. Une séquence avec 18 apprenants, deux autres avec 17, une à 16, une à 15, une à 13 et la dernière, avec 10 apprenants. Il ne s'agissait pas nécessairement du même ensemble de personnes à chaque fois : les « entrées et sorties permanentes » (formule courante dans le secteur de la formation des migrants pour désigner une caractéristique des dispositifs qui, lorsqu'ils sont financés en continu sur trois ans par exemple, et pas de « date à date », les admettent ou non), bien qu'elles ne soient théoriquement pas tolérées par le dispositif, ont été monnaie courante tout au long de mes interventions.

> d'entre nous récupère des docs, partout où il se rend. […] Nous devons donc constituer des preuves de tout ce que nous utilisons y compris de nos scénarios pédagogiques. […]

On remarquera l'accent mis sur l'élaboration des ressources *par* les formateurs, sur la base de didactisations de documents authentiques[518]. J'ai cependant pu observer que ces pratiques n'étaient pas systématisées par les formateurs[519] : ces observations à propos des ressources dont l'utilisation était prescrite et celles qui ont pu être utilisées rejoignent une autre contradiction primaire, identifiée autant pour Coralie que pour moi-même, relative à la faible valeur d'échange de nos pratiques, en tant que formatrices.

14.3.1.2. Sujet

Le jour où j'ai signé mon contrat, j'ai constaté que, dans le cadre d'un contrat relatif à la formation d'adultes *migrants*, un titulaire de l'Education Nationale était mieux rémunéré qu'un intervenant diplômé d'un master en FLE, spécialisé dans la prise en charge des situations d'analphabétisme et d'illettrisme. Alors que le responsable s'était absenté de la salle où nous étions rassemblés, Coralie, voyant mon étonnement devant la grille des salaires, a déclaré que la rémunération n'était « pas assez importante » et que « les meilleurs séquences seront celles que tu auras improvisées ».

Il est vrai que les exigences assez élevées, notamment celles liées à la création de ressources pédagogiques adaptées aux groupes par les formateurs, contrastaient avec la rémunération inférieure à celle prévue, par exemple, pour les instituteurs stagiaires[520]. Cette contradiction primaire s'accentuait aussi me concernant parce que, comme je ne donnais que dix heures de formation par mois, je ne pouvais pas bénéficier d'une prise en charge minimale des frais de transport. Les coûts afférents restaient donc à ma charge, mais j'habitais loin des lieux de formation[521] : au regard de la rémunération horaire et du prix du transport, cela revenait à ce que, pour chaque cours, je donne une heure de formation gratuitement. Ces aspects ont pu, à un certain moment[522], avoir des impacts sur mon implication.

Au plan de la communauté, on verra dans la suite, qu'à l'instar de la situation analysée pour l'association, celle formée par l'équipe de l'organisme A était assez peu coordonnée et qu'elle s'avérait aussi assez isolée au sein de l'ensemble des acteurs de la formation des migrants.

---

518. J'avais spontanément organisé une collecte de documents authentiques écrits : lors de la signature de mon contrat, j'ai remis au responsable un des ensembles constitués (conservant l'autre pour mes propres séquences) ; par la suite, je n'en ai jamais ré-entendu parler.

519. Il est advenu que certains apprenants oublient des ensembles de documents après les cours, ce qui m'a donné l'occasion d'observer d'autres traces des séquences de Coralie : je dispose ainsi de trois unités pédagogiques photocopiées, issues de manuels différents mais ne présentant pas de « documents authentiques ».

520. On verra plus loin, notamment via l'analyse des contradictions primaires relatives à la division du travail et aux règles, que ces exigences sont d'autant plus élevées quand on connaît les conditions réelles de travail.

521. Il me fallait, au minimum, trois heures aller-retour de mon domicile aux locaux de formation.

522. Au démarrage des actions de formation, après avoir constaté les conditions réelles de travail, ses proximités avec l'expérience en contexte associatif non subventionné et, simultanément, l'écart avec cette expérience, du fait des discours autour de la régulation des pratiques de formation produits en lien avec la création du label FLI.

14.3.1.3. Communauté

Une contradiction primaire pour le pôle de la communauté a déjà été évoquée précédemment, via l'observation de l'isolement dans lequel j'ai développé mes actions de formation. Si cet isolement pouvait se comprendre à partir de ma situation géographique, il ne s'y réduisait pas : concernant le binôme que j'ai formé avec Coralie pour la formation du groupe du samedi, on peut dire qu'elle a été cordiale mais elle était aussi fortement limitée par un principe selon lequel nos interventions devaient « ne pas se répéter » et donc, simplement, ne pas concerner les mêmes thèmes[523]. Ce principe limitait l'élaboration d'un parcours cohérent et par conséquent, la valeur d'usage de nos actions de formation : les apprenants ont signalé, à différents moments, qu'ils auraient préféré n'avoir qu'une seule formatrice.

Au moins un autre facteur permet d'élargir l'isolement que j'ai expérimenté à l'ensemble des formateurs de l'équipe de l'organisme A : en effet, sur les six mois d'exercice, trois réunions (d'une heure chacune) ont été organisées afin, notamment, de faire le point sur le suivi des apprenants[524]. En d'autres termes, au cours des six mois durant lesquels j'ai travaillé avec cette équipe, je n'étais pas l'unique formatrice à oeuvrer, seule, face aux groupes[525].

L'isolement des acteurs de l'organisme A se retrouve à une échelle supérieure, dans l'isolement de cette équipe vis-à-vis des autres équipes engagées dans ce marché à l'échelle du département. Cette manifestation de la contradiction primaire pour le pôle de la communauté a été identifié dès la réunion interne aux organismes publics de formation continue qui s'est déroulée à la fin du mois de janvier 2013 et qui visait à mutualiser les informations relatives aux démarches de labellisation FLI[526].

Au cours des échanges, les autres organismes intervenant dans le marché ont été littéralement associés à des « concurrents » : la contradiction primaire était alors identifiée, du point de vue d'un sujet collectif constitué des organismes publics de formation continue, pour la communauté large des acteurs de la formation linguistique des migrants, comprenant les autres organismes intervenant au sein du groupement. L'augmentation de la valeur d'usage que favorisent les pratiques de mutualisation entre organismes de formation sur un même territoire était en effet assez clairement subordonnée à la valeur d'échange constituée par l'obtention des marchés.

Cette contradiction primaire pour la communauté constituée par les membres du groupement a été à nouveau identifiée au cours de la première réunion organisée par le mandataire du

523. Ce principe avait été formulé lors de la signature de mon contrat.

524. On pourrait ajouter que le responsable de l'équipe a connu un arrêt maladie à propos duquel je n'avais reçu aucune information (si ce n'est lorsqu'il a repris le travail) et que je n'ai jamais eu l'occasion de rencontrer plusieurs des intervenants qui se sont succédés au sein de l'équipe : au moins trois autres formateurs sont intervenus, mais je ne l'ai su que parce qu'ils participaient ponctuellement à des échanges par courriers électroniques.

525. On notera que j'ai entretenu d'assez nombreux échanges à caractère pédagogique avec Julia. Ces échanges ont toutefois été noués de manière spontanée, en lien avec la préoccupation partagée pour la mise en œuvre de pédagogies adaptées. Ils étaient néanmoins réduits parce qu'ils se sont organisés en dehors d'un dispositif les systématisant à l'échelle de l'équipe : ils se sont dès lors produits « en plus » de ce qui était attendu et de manière assez improvisée.

526. Deux des membres d'un autre organisme public qui avait déjà été labellisé sont venus partager leur expérience.

groupement : cette réunion n'a eu lieu que six mois après le démarrage des actions de formation. Des réunions en amont se seraient bien entendu avérées pertinentes (si ce n'est nécessaires) pour décider de principes d'actions communs, d'une certaine division du travail ou pour mutualiser les ressources pour la formation.

Par ailleurs, le jour même de cette réunion, la responsable de l'organisme mandataire semblait ne pas savoir à qui elle s'adressait : une des questions pour le tour de table de présentation était « quel est votre rapport à la pédagogie ? », reformulée ensuite par « quelle est votre formation ? ». Selon moi, cette interrogation, étrangement tournée, dissimulait une intention d'identification d'un auditoire d'anciens bénévoles, promus salariés et potentiellement peu formés à la didactique du FLE. Par cette observation, j'ai déduit que les responsables du groupement ne connaissaient pas les acteurs avec lesquels ils travaillaient, pour certains depuis au moins 6 ans[527].

On constate donc que ce groupement départemental consistait en une accumulation d'organismes relativement indépendants. On peut d'ailleurs étendre l'interprétation en termes de communautés *désolidarisées* au-delà des organismes du groupement, en soulignant les désignations utilisées à propos des apprenants : il a en effet été question, lors de la réunion pédagogique du groupement, de « récupérer du flux » auprès des prescripteurs.

Les contradictions primaires identifiées pour les communautés des différents systèmes d'activité impliqués dans le groupement départemental pour la formation linguistique des migrants rejoignent celles concernant le pôle de la division du travail : on analysera donc ces contradictions, d'abord pour le système d'activité de l'organisme A, à partir d'un sujet individuel correspondant à un des formateurs de l'équipe, puis à partir d'un sujet collectif qu'on peut associer à l'ensemble des organismes du groupement.

14.3.1.4. Division du travail

Au plan de la division du travail au sein de l'équipe de l'organisme A, on a signalé précédemment que deux assistantes administratives avaient été recrutées pour la gestion des deux groupes d'apprenants. Or, tout au long des six mois qu'a duré mon expérience au sein de l'équipe de cet organisme, j'ai découvert que de nouveaux apprenants pouvaient intégrer le groupe, sans que je reçoive d'information au sujet de ces entrées en formation[528].

Ici, la contradiction primaire provenait vraisemblablement du fait qu'un aspect pourtant nécessaire des fonctions des assistantes administratives, n'avait pas été spécifié : en effet, s'il était attendu qu'elles gèrent les dossiers des apprenants en relation avec le mandataire, il ne leur avait

527. Cette remarque peut aussi donner une idée de l'importance des changements d'équipe, de la précarité des contrats et des conditions de travail.

528. Deux échanges par courriers électroniques témoignent des besoins en ce sens : le premier en date du 22/03 qui annonçait, sans ambage, « nous allons accueillir un nouveau groupe de stagiaire FLI pour le samedi [de] 13 personnes » à quoi je répondais, le jour même, que cela me paraissait très compliqué et effectivement, le deuxième groupe n'a en lui-même jamais été créé, quand bien même plusieurs nouveaux apprenants ont rejoint le groupe initial ; le second date du 20/06 dans lequel on informe les formatrices du samedi de l'entrée de quatre nouveaux apprenants (pour lesquels le pays d'origine, la langue de référence, le niveau de compétence langagière et l'expérience scolaire sont également présentés).

pas nécessairement été demandé d'informer les formateurs des entrées en formation. Il paraît toutefois important, pour la valeur d'usage des actions pédagogiques des formateurs, que les assistantes administratives soient tenues d'informer les formateurs des entrées dans les groupes, afin qu'ils prévoient des activités d'intégration des nouveaux[529]. Il paraîtrait également pertinent que les informations du positionnement réalisé par les équipes de l'organisme mandataire[530] soient, elles aussi, relayées aux formateurs : de la sorte, ils parviendraient à intégrer les nouveaux arrivants aux travaux de groupes prévus de manière efficiente.

Par ailleurs, au sujet des contradictions primaires pour la division du travail au sein de l'équipe de l'organisme A, on a remarqué que Julia, s'étant inscrite pour l'année académique 2012-2013 dans un master FLIE (Français Langue d'Intégration et d'Entreprise), avait choisi, pour son mémoire, de travailler sur les besoins en termes de coordination pédagogique sur le marché de la formation linguistique des migrants. Nous avons pu échanger à ce sujet lorsqu'elle est venue observer deux des séquences que j'organisais : son constat de départ était que la division du travail ne prévoyait pas un tel poste alors qu'il était manifestement nécessaire.

On voit avec ces deux situations, que la division du travail au sein de l'équipe de l'organisme A était insuffisamment élaborée : elle présentait des lacunes et des imprécisions dommageables au plan de la valeur d'usage des actions de formation.

On retrouve cette contradiction primaire à une échelle supérieure, celle de la division du travail au sein du groupement départemental des organismes chargés de la formation linguistique des migrants. En effet, les « flux d'apprenants » reçus au sein de l'organisme A ont présenté des irrégularités, provenant assez directement de l'organisme mandataire puisqu'il était chargé de l'orientation des apprenants dans les différents organismes du groupement.

Ainsi, pour l'équipe de l'organisme A, le groupe formé en semaine était « trop maigre » au point que, pour que le marché ne renvoie pas à trop de pertes au plan financier, il a été pensé d'y associer d'autres apprenants, normalement pris en charge dans d'autres dispositifs de formation. Le groupe formé le samedi était, quant à lui, trop important et hétérogène en termes de niveaux de compétences[531].

---

529. C'est d'ailleurs cette tension dans la division du travail qui m'a amenée à systématiser, dans mes séquences, la programmation d'un premier temps de travail qui comprenait des activités de rappel réalisables en autonomie par les anciens et des activités de positionnement pour l'accueil des nouveaux.

530. Celles-ci devraient comprendre, de manière minimale, les informations relatives au pays d'origine, à la langue de référence, au niveau de compétence langagière et à l'expérience scolaire des apprenants.

531. Pour les apprenants qui ont suivi au moins 5 cours avec moi (18/33 ou 6/11 e des apprenants que j'ai rencontrés), l'écart en termes d'âge allait de 21 à 52 ans, les 2/3 des apprenants ayant entre 20 et 39 ans. 8 nationalités différentes étaient représentées. Ce groupe n'a accueilli qu'une seule jeune femme qui avait un enfant en bas âge et qui ne travaillait pas.

L'écart en termes de formation initiale allait de l'ingénieur agronome, informaticien, enseignant en science de l'éducation ou pharmacienne à des personnes n'ayant jamais été scolarisées dans leur pays d'origine. 11 apprenants, soit près de 60 % du groupe, étaient en difficulté vis-à-vis de l'écrit en français. Si le positionnement se contentait de classer ces apprenants en trois catégories, on obtiendrait la répartition suivante : 2/9e avaient suivi des études supérieures, 4/9e avaient été scolarisés jusqu'au secondaire et 3/9 (1/3) n'avaient jamais été scolarisés ou quelques années sans atteindre le secondaire.

On peut penser que les groupes du samedi pâtissent tous des mêmes problématiques parce qu'ils permettent de rassembler les apprenants qui n'ont pas d'autres possibilités pour se former mais, lors de la réunion interne aux organismes du groupement, une réflexion a été engagée au sujet de l'hétérogénéité des groupes, l'idée étant que le rôle du mandataire serait *peut-être* de cibler des organismes en fonction du niveau de compétences des apprenants : cette idée paraissait neuve alors que l'hétérogénéité des groupes renvoie à une difficulté ancienne et connue pour les formateurs.

On voit donc ici que la division du travail, telle qu'elle était organisée par le mandataire, entre les organismes du groupement, manquait aussi d'élaboration, notamment en ce qui concerne l'orientation des apprenants et la constitution des groupes. Or, les tensions observées pour la division du travail impactent la détermination collective de l'objet des activités : c'est d'ailleurs ce qu'on analyse dans la suite.

14.3.1.5. Objet

Plusieurs contradictions primaires ont été identifiées pour l'objet des systèmes d'activité impliqués dans la formation des migrants, à commencer par son *indétermination* par le commanditaire. De fait, au cours de la réunion interne aux organismes publics de formation continue, le porteur du dispositif pour l'organisme A a explicitement déclaré que « l'OFII n'a pas d'attente précise, on fait à notre sauce »[532]. La remarque du porteur de dispositif interroge quant au résultat attendu, supposé *commandé* par l'organisation des marchés publics.

Une observation de l'intervenante responsable de la formation FLI à laquelle j'avais participé en fin 2012 éclaire l'indétermination de l'objet des activités : elle relevait que l'OFII considérait les taux de réussite aux examens pour sélectionner les organismes recrutés sur le marché. L'objet commun aux organismes de formation et à l'OFII paraît donc déterminé par le taux de réussite aux différents diplômes visés pour la finalisation des formations. À l'instar de ce qui a été observé pour les associations avec les subventions qui « restreignent » l'objet des activités, la formation linguistique des migrants, visant a priori à soutenir leur intégration sociale, professionnelle et individuelle (valeur d'usage) tend, d'après les analyses menées, à se *réduire* à une entreprise de « bachotage » (valeur d'échange).

Au sujet des diplômes et des contenus de formation, comment justifier également l'insistance sur les compétences à l'oral ? Elles sont certainement insuffisantes pour se dire locuteur d'une langue, d'autant plus au XXIe siècle où les technologies informatisées ont globalement augmenté les pratiques de lecture et d'écriture. L'objet montre ici une contradiction primaire entre la prise en compte des besoins des apprenants (déterminant la valeur d'usage des formations) et les prescriptions fixées (déterminant leur valeur d'échange). On détaille, dans la suite, les liens entre

532. Cette déclaration entre en contraste avec l'objectif même de la réunion, organisée par rapport à la démarche de labellisation FLI, associée à la « professionnalisation de l'enseignement du français dispensé aux migrants adultes » (DGLFLF, 2013, p. 81).

cette contradiction pour l'objet et celles relatives aux règles pour le marché de la formation linguistique des migrants.

14.3.1.6. Règles

On peut analyser en détail la contradiction primaire issue de la règle de *contrôle des prescriptions* des formations linguistiques. Au cours de la réunion de mutualisation, le constat de la « baisse des flux CAI » a été établi par la responsable de l'organisme mandataire : de moins en moins de personnes pas ou peu scolarisées bénéficiaient de prescriptions de formation et, lorsque les personnes étaient un peu francophones, cela suffisait pour qu'elles ne reçoivent pas de prescription.

Le chef du bureau Immigration et Intégration de la direction territoriale de l'OFII, avec lequel j'ai eu l'occasion d'échanger de manière plutôt informelle[533], affirmait, quant à lui, que le taux de prescription de formations linguistiques émanant du territoire qu'il couvrait était « comparable à celui national, autour de 20 % » : on retrouve ici les indications d'un biais pour le taux de prescription, davantage dépendant des capacités financières du marché que des besoins réels. De plus, l'analyse des observations que j'ai pu mener dans le cadre de l'accueil des migrants, tel qu'il était mis en œuvre par l'équipe départementale de l'OFII, a mis en évidence plusieurs manques importants au plan de la considération des besoins des signataires du CAI.

L'entretien individuel réalisé par l'auditeur de l'OFII pour diagnostiquer les besoins de formation pourrait, par exemple, être qualifié d'*hérésie* par des didacticiens : celui auquel j'ai assisté consistait en un exercice rassemblant quatre phrases à trous au sein desquelles la personne était invitée à placer des mots courants (boulangerie, café, etc.). Par ailleurs, avant cet entretien, les personnes avaient été invitées à visionner un film sur la république française, dont le débit et la pertinence en termes de contenus laissaient à désirer au regard du niveau moyen de compétences en français des personnes accueillies. Si l'on concède que la participation de didacticiens à la réalisation du film serait coûteuse, il est par contre assez invraisemblable que le premier diagnostic ne soit pas un tant soit peu plus détaillé pour déduire les besoins de formation des personnes accueillies.

Ces tensions ont été rapportées à un manque de moyens financiers par le représentant de l'OFII ; mais, pour lui, le dispositif CAI « fonctionnait mal » sur un plan plus général : pour appuyer son propos, il faisait référence, entre autres, aux résultats d'une étude récente ayant montré le « faible impact » de la formation linguistique sur les trajectoires d'intégration des migrants (Quentrec-Creven, 2013b, 2014). Si on lit attentivement ces études, on constate qu'elles interrogent assez fortement les conditions en fonction desquelles les formations sont prescrites[534] :

533. Cette rencontre m'a en effet été spontanément proposée alors que j'observais, en tant que formatrice, membre de l'équipe de l'organisme A, les différents temps de l'accueil des migrants.

534. Elles posent aussi des questions méthodologiques assez importantes : elles ambitionnent effectivement de comparer la trajectoire de migrants bénéficiaires d'une formation à celle de ceux qui n'en ont pas reçu, on voit très vite les biais causés par les écarts entre les groupes de personnes.

> Par comparaison avec les personnes originaires d'un pays d'Afrique francophone (hors Maghreb), il y a bien plus de chances de se faire prescrire cette formation si l'on vient d'Asie. […] avoir plus de trente ans à l'arrivée en France [diminue les « chances » d'obtenir une formation]. La sous-prescription des hommes, notamment en emploi peut encore poser question, notamment parce que le lien entre connaissance du français et employabilité n'est pas univoque […]. La formation linguistique est bien prescrite dans l'ensemble. Mais quelques profils semblent y échapper : les hommes et les femmes actives qui viennent d'un pays francophone. (Quentrec-Creven, 2014, pp. 7–9)

Ainsi, la prescription de la formation dépend de multiples critères et présente des points aveugles, ce qui interroge au sujet de la fonction des formations linguistiques : la règle de *contrôle des prescriptions* de formation organise en effet une sélection des apprenants qui limite manifestement les résultats ambitieux déterminés par le renouvellement des politiques relatives à *l'intégration des migrants*[535].

Au plan des règles, on avait aussi relevé, dans la première partie de la thèse, que la diminution générale du nombre d'heures attribuées pour la formation des migrants impactait la prise en charge de leurs besoins à l'écrit. Au cours de la formation FLI, l'intervenante reconnaissait que le nombre d'heures proposé pour les formations dans le cadre du marché public de l'OFII se réduisait à la mesure de la concurrence entre les organismes de formation : certains proposaient des parcours de 240 heures « par peur de la concurrence », les plus longs parcours n'excédant pas 370 heures. Elle remarquait aussi que la diminution du nombre d'heures, déterminée ici par les réponses des organismes de formation aux appels d'offres, influait négativement sur la valeur du taux horaire par apprenant pour ce dispositif. En d'autres termes, l'organisation de marchés publics pour la formation linguistique des migrants tend à accroître la concurrence entre les organismes, ce qui pourrait influencer la valeur d'usage des actions de formation par le mécanisme de l'émulation, mais qui se traduit, dans les faits, par une diminution de la valeur d'échange des actions de formation.

L'analyse des contradictions primaires pour les pôles des systèmes d'activité impliqués dans la formation linguistique des migrants montre donc assez clairement les différents besoins de transformation, parmi lesquels on identifie plusieurs impératifs tels : la clarification des règles et de la détermination de l'objet pour favoriser le développement des pratiques, la reconnaissance de la valeur d'usage des actions de formation qui devrait engendrer l'augmentation de leur valeur d'échange. On a aussi remarqué qu'elle s'auto-dévalorisait du fait de la concurrence renforcée par les marchés publics : qu'en est-il donc des transformations potentielles ? J'analyse, dans la suite, les contradictions secondaires manifestées par les systèmes dont j'ai observé les activités : elles feront ressortir plusieurs injonctions paradoxales, indiquant une situation de double contrainte qui mérite des solutions créatives.

535. On retrouve sur ce point l'écart entre les conceptions du langage décrit par Rastier (2013), les « langues de service » se distinguant des « langues de culture ». L'apprentissage de la langue dans le cadre du CAI ne serait valable que pour certains migrants, omettant que tous les migrants vivent une expérience interculturelle qu'il convient d'accompagner.

14.3.2. *Analyse des contradictions secondaires*

On retrouve l'injonction paradoxale identifiée dans la première partie de la thèse (« intègre-les, seul ») via l'identification d'une contradiction secondaire entre le *sujet* collectif constitué par les différentes équipes du groupement et la *communauté* au sein de laquelle l'OFII constitue un partenaire majeur. Un rapport de défiance a en effet été clairement exposé lors de la réunion du groupement : en témoigne notamment la question posée par un intervenant au sujet de la mise en place d'un programme départemental pour les actions de formation des migrants, demande à laquelle la représentante de l'organisme mandataire a répondu qu'« il ne s'agit pas d'une demande de l'OFII ». Alors que la mise en œuvre d'un programme départemental pour les actions de formation pourrait fortifier la communauté des formateurs œuvrant au sein du groupement, le fait qu'il ne s'agisse pas d'une demande du commanditaire favorise *l'isolement* de ses différents membres[536].

L'analyse des contradictions secondaires a aussi fait émerger une autre injonction paradoxale qu'on pourrait formuler en ces termes : « travaille gratuitement ». En effet, à la suite de la réponse de la représentante du mandataire, les échanges ont concerné les pratiques de mutualisation, une question vive étant la reconnaissance de ces pratiques par l'OFII. L'idée de commercialiser des supports d'évaluation et des programmes était jugée pertinente puisqu'ils « n'existent pas ». Il a alors été souligné qu'il convenait de ne pas les « donner gratuitement » à l'OFII[537], la représentante du mandataire associant finalement le marché à un « dispositif précaire » : par là, on comprend qu'aucun des membres de la communauté n'était assuré de sa propre survie via la participation à ce marché et que les tensions relatives à la reconnaissance financière des actions de formation sont vives.

La contradiction secondaire entre les sujets et la communauté fait en ce sens écho à la celle observée entre les *communautés* et les *instruments*. Il s'agit en effet de réussir à les *vendre* plutôt que de les *mutualiser*. S'il existe des instruments conçus spécifiquement pour la formation des migrants, ils sont toujours limités, dans leur diffusion, à des cercles réduits d'acteurs du fait de leur faible valeur d'échange. Il s'agit, là aussi, d'une contradiction qu'on avait relevée dans la première partie de la thèse au sujet des ressources pour la formation des migrants (peu lettrés).

La contradiction secondaire entre les communautés et les instruments rejoint, en outre, celle qui caractérise la relation entre les *règles* et les *instruments* : celles du marché public devaient, a priori, favoriser la professionnalisation des intervenants avec le recrutement d'intervenants qualifiés, mais la structuration d'ensembles de ressources n'a pas été suffisamment soutenue par les règles du marché[538], alors qu'elle pourrait bien sûr profiter à la professionnalisation des intervenants.

536. On peut aussi penser que cette réponse était vouée à maintenir le contrôle de l'organisme mandataire sur ceux co-traitants mais cela n'annule en rien la contradiction secondaire entre le sujet et la communauté puisqu'en général les organismes se considèrent mutuellement comme des concurrents.

537. On a aussi relevé cette remarque lors de la réunion du groupement : « notre test de positionnement a été communiqué à l'OFII, il n'y a pas eu de retour sur ce qu'on fait ».

538. Le projet scientifique MALIN (Mutualisation et Analyse des ressources pour la formation LINguistique des adultes peu ou pas scolarisés et/ou peu ou pas francophones) a été financé pendant quatre ans (2008-2012) par différentes institutions (locales,

De ces observations, on voit émerger une nouvelle contradiction secondaire, cette fois entre le *sujet* et les *règles* puisque, si le marché exige le recrutement d'intervenants qualifiés, la valeur d'échange attribuée à leurs pratiques reste inférieure à celle d'enseignants stagiaires, quand bien même ils disposent des qualifications spécifiquement exigées pour les postes. On trouve ici aussi une illustration de l'injonction paradoxale qu'on a formulée précédemment (« travaille gratuitement »).

Ainsi, quand bien même les réformes de la formation des migrants pouvaient augurer un renouvellement de l'objet des activités de formation des migrants, passant de la « sous-traitance » de l'alphabétisation des travailleurs migrants dévolue aux associations, à la structuration d'une offre nationale de formation prise en charge par des intervenants qualifiés, on constate que l'objet reste déterminé par une certaine « gratuité » associée à ces activités par les commanditaires. Comment intervient, dans ce contexte, la création du label FLI ?

14.3.3. *Le label FLI, de l'artisanat au système rationalisé ?*

On peut penser, tout d'abord, que la création du label FLI renvoie, de même que l'instauration de marchés publics pour la formation linguistique des migrants, à un instrument de *rationalisation* du système d'activité global, par opposition aux *dimensions artisanales* des actions de formation soutenues antérieurement, notamment celles mises en œuvre par des associations[539]. Les données recueillies au cours de la formation FLI que j'ai suivie à la fin de l'année 2012 peuvent être analysées en ce sens.

Douze formateurs et moi-même avons participé à cette formation, proposée par un organisme privé. J'ai pris note de la diversité des profils des formateurs participants : ils étaient juriste, enseignant d'arts appliqués, formateur en initiation à l'informatique, formateur en Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) ou en « savoirs de base » sur différents dispositif[540], etc. Les contenus de la formation ont, quant à eux, concerné l'histoire et les méthodologies du FLE ainsi que certaines spécificités de l'enseignement aux migrants[541].

Ces deux constats peuvent être interprétés en relation l'un avec l'autre : en effet, la diversité des profils des formateurs participants pouvait indiquer que les incitations au recrutement de professionnels qualifiés en FLE, marquées dès le début des années 2000 dans les cahiers des charges des formations, n'avaient pas suffit à « harmoniser » les compétences des formateurs déjà en poste pour la formation des migrants. L'objectif global sous-jacent à la formation FLI

nationales et européennes). Lorsque le projet a cessé d'être financé, l'équipe en charge avait réussi à identifier 1890 ressources pédagogiques, édités entre 1953 et 2009. Cela représente un corpus cohérent qui pourrait conduire à de nombreux programmes de recherche. Mais, depuis 2012, les ressources répertoriées sont inaccessibles, même le forum élaboré pour permettre aux formateurs d'échanger à propos des ressources a été fermé.

539. Cela dit, les associations peuvent aussi engager des démarches pour l'obtention d'un *agrément* FLI.

540. Principalement Compétences Clés et Avenir Jeune.

541. En particulier, les prescriptions liées à l'enseignement des « valeurs de la République » : cette insistance sur l'enseignement de valeurs propres à la culture française indique aussi le report de la responsabilité de l'intégration des migrants sur eux-mêmes uniquement, puisqu'il ne valorise pas autant les valeurs culturelles des apprenants.

semblait de ce fait consister en un rapprochement d'intervenants généralement qualifiés pour enseigner différentes disciplines aux méthodologies du FLE.

Le cadrage déterminé pour la labellisation FLI apparaît alors orienté par une volonté d'homogénéisation des pratiques plutôt que par l'intention de valoriser celles produites sur les terrains par les formateurs en activité. L'audit conditionnant la labellisation intervenait également sur le mode du contrôle plutôt que sur le mode de l'accompagnement. En ce sens, la formation continue en FLI proposée aux formateurs peut être assimilée à un instrument de rationalisation du système d'activité considéré dans sa globalité.

Mais, analyser les données sans tenir compte des contradictions relevées précédemment, notamment celles relatives aux règles du marché public, biaise les résultats. On a bien vu précédemment que les marchés publics ont eu pour effet de diminuer la valeur d'échange de ces activités de formation en augmentant la concurrence entre les organismes. La faiblesse de la valeur d'échange et l'indétermination de l'objet de ces activités par le commanditaire, telle qu'elles sont perçues par les organismes, ont pour effet de favoriser le maintien des *dimensions artisanales* de la formation des migrants.

On peut renforcer l'interprétation en termes de maintien de dimensions artisanales pour la formation des migrants en relevant la brièveté de la formation FLI : certes, les 24 heures de formation étaient divisées en deux sessions, ce qui permettait d'expérimenter sur les terrains certains des concepts travaillés en amont, mais les contenus délivrés ne permettaient pas de faire face, par exemple, aux contradictions relatives à la division du travail[542]. Dans la formation, rien n'a été dit non plus des moyens pour gérer l'hétérogénéité des groupes d'apprenants : ainsi, à propos d'une question pourtant vive et bien connue pour la formation des migrants, on pouvait continuer de « bricoler », chacun dans son coin.

L'homogénéisation des pratiques de formation, encouragée par les formations FLI, tend, en outre, à rehausser la contradiction quaternaire entre le sujet formateur et le système producteur de son activité (celui de la formation initiale et continue des formateurs) : elle accentue en effet l'aspect mono-disciplinaire des formations élaborées pour les migrants. Si, à contrario, les formations initiales variées des formateurs avaient été valorisées, en tant que sources privilégiées pour la mutualisation de pratiques pluri- voire interdisciplinaires, il aurait alors peut-être été possible de dégager une voie de transformation de l'objet des activités de formation des migrants.

Dans la section suivante, on synthétise l'ensemble des résultats en revenant aux questions posées initialement, notamment au vu du contexte qui a donné lieu à la collecte des données, à savoir l'arrivée d'un nouvel acteur sur le marché national de la formation linguistique des migrants. On commence par discuter les résultats en discernant les limites de la recherche, puis on les synthétise et, enfin, on avance les différentes perspectives auxquelles cette recherche donne lieu.

542. On pense ici à l'envoi, aux formateurs, des informations relatives à l'entrée en formation de nouveaux apprenants, qui pourrait comprendre les informations de positionnement initial normalement mises à disposition par l'organisme mandataire qui oriente les apprenants dans les différents organismes.

14.4. Quelle intégration pour un nouvel acteur sur le marché de la formation linguistique des migrants ?

14.4.1. *Principales limites de la recherche*

On soulignera, tout d'abord, que l'ensemble de ces analyses ont été menées à partir de matériaux assez volatiles (pas d'enregistrement d'entretien, des observations informelles) et plutôt de nature déclarative, quand bien même la prise de notes était systématique et assez précise[543]. Si la durée des interactions avec les acteurs des différents systèmes d'activité a été également assez longue (d'avril 2012 à septembre 2013, soit plus d'un an), elles n'ont pas été très nombreuses pour chacun des systèmes identifiés. Mes analyses n'ont donc pu porter que sur des *fragments* de systèmes d'activité, plutôt nombreux et assez différents au plan de leurs rôles dans la division du travail, des règles, des objets, etc.

Par ailleurs, si, au fil des démarches pour la constitution du second corpus de ma recherche, j'ai eu l'occasion de me faire une idée des variations et des similitudes entre différents groupements d'organismes chargés de la formation linguistique des migrants[544], mener des études contrastées avec plusieurs groupements serait nécessaire, les résultats qu'on a apporté ici n'en ayant concerné qu'un seul.

Une autre des limites de la recherche menée via mon immersion au sein du système d'activité de l'organisme A est constituée par le fait qu'elle n'a que très peu bénéficié des retours de l'ensemble des acteurs concernés, en dehors des réactions du responsable au sujet de la première version de la synthèse problématisée. De ce fait, elle rend moins précisément compte des polyphonies à l'œuvre pour la détermination du système d'activité et des contradictions qui l'agitent.

Néanmoins, le fait de croiser l'analyse des contradictions entre différents systèmes d'activité (de l'équipe d'un organisme, jusqu'au commanditaire des actions de formation ou aux formations des formateurs) permet d'ouvrir les perspectives d'analyses par rapport à celles menées dans le cadre de l'association. On constate, ici aussi, un nombre important de contradictions dont certaines présentent d'ailleurs des proximités avec celles identifiées pour l'association : que les actions de formation soient soutenues par des subventions ou par l'obtention du marché pour la formation linguistique des migrants, les restrictions imposées à la détermination de l'objet par les règles de financement semblent exercer des forces contradictoires similaires, imposant des transformations de l'objet par les formateurs[545].

543. La prise de note a en effet permis d'extraire plusieurs citations de discours.

544. On pense notamment à la rencontre avec les formateurs du groupement d'un autre département : en attendant d'intervenir pour présenter ma recherche, j'entendais, assise dans le couloir près de la salle de réunion, des échanges assez vifs, entre les formateurs des différents organisme d'un autre groupement, au sujet du DILF et de la prise en compte de l'écrit.

545. Notamment en lien avec la prise en charge des besoins à l'écrit des apprenants, ne serait-ce que parce que les formateurs leur soumettent des documents écrits.

14.4.2. *Principaux résultats de l'analyse des contradictions*

Si l'on revient sur les deux questions identifiées par rapport au contexte précis qui a occasionné la collecte des données, à savoir l'arrivée dans le marché de la formation linguistique des migrants de l'équipe de l'organisme A, on voit bien à présent que les contradictions primaires et secondaire entre les sujets et les communauté ont gêné son intégration au groupement : l'équipe de l'organisme A n'a pas nécessairement reçu de soutien de la part de ses partenaires et, simultanément, cela n'était pas nécessairement un objectif pour l'équipe.

Les autres contradictions identifiées (celles relatives aux instruments, aux sujets, à la division du travail, etc.) montrent, quant à elles, toutes les restrictions quant à la possibilité même d'engager une réflexion au sujet des moyens pour l'intégration de nouveaux acteurs au sein de ce marché.

Au plan de la régulation des pratiques de formation, sept ans après la généralisation du CAI à l'échelle nationale, deux ans après la création du label FLI, on constate que la pression augmente sur les épaules des formateurs parce que c'est à eux seuls que revient finalement de faire la preuve de leurs capacités à former pour leur intégration des groupes hétérogènes d'adultes migrants, mais aussi de gérer les imprécisions dans la division du travail, dans des conditions matérielles et salariales assez peu satisfaisantes.

L'analyse des contradictions relatives aux règles montre aussi que l'établissement des marchés publics, en augmentant la concurrence, a eu pour effet de faire baisser les coûts d'investissement, maintenant de ce fait certaines *dimensions artisanales* de la formation des migrants. Cela s'illustre notamment par le fait que l'organisation des marchés n'a pas soutenu suffisamment longtemps les besoins relatifs à l'organisation et à la diffusion de ressources éducatives validées pour la formation des migrants[546].

14.4.3. *Des dimensions structurelles des systèmes d'activité aux transformations de l'objet*

On a vu précédemment que le système d'activité de l'organisme A avait des *dimensions artisanales* et d'autres *rationalisées*. On pourrait aussi dégager certaines dimensions *humanisées* à la structure de l'activité de l'équipe de l'organisme A, notamment au travers des règles de coopération et de communication intra-groupe et de compétition/contrôle entre groupes : l'organisation de la réunion interne aux membres des organismes publics de formation continue en fournit une illustration mais on peut aussi décrire les efforts de dialogue attestés de la part du responsable de l'équipe et de Julia entre autres.

En effet, même si le responsable a finalement choisi de ne plus me répondre, il a bien tenu compte de l'expression de mes besoins au plan des ressources en organisant le transfert des

546. Le projet scientifique MALIN (Mutualisation et Analyse des ressources pour la formation LINguistique des adultes peu ou pas scolarisés et/ou peu ou pas francophones) a été financé pendant quatre ans (2008-2012) par différentes institutions (locales, nationales et européennes). Lorsque le projet a cessé d'être financé, l'équipe en charge avait réussi à identifier 1890 ressources pédagogiques, édités entre 1953 et 2009. Cela représente un corpus cohérent qui pourrait conduire à de nombreux programmes de recherche. Mais, depuis 2012, les ressources répertoriées sont inaccessibles, même le forum élaboré pour permettre aux formateurs d'échanger à propos des ressources a été fermé.

quatre ordinateurs portables dans les locaux où j'exerçais. Suite à mes réactions au sujet de l'ajout d'un second groupe d'apprenants le samedi, il a aussi fait en sorte qu'une réflexion au sujet de ces locaux soit engagée avec ses supérieurs directs. Julia a, quant à elle, improvisé, avec moi, des actions de coordination pédagogique tout à fait pertinentes pour l'amélioration des pratiques et le renforcement des communautés œuvrant pour l'intégration des migrants.

On retrouve donc, dans le cas de l'organisme A, différentes *dimensions* structurelles au sein du système d'activité, de celles artisanales à celles rationalisées, mais il a été délicat d'identifier la dimension « expansive » du système. Qu'on n'ait pas pu développer les adaptations prévues de la méthodologie développementale et expansive avec les membres de l'équipe peut l'expliquer, mais on a assez bien identifié que la persistance d'une certaine « gratuité » dans le cadre des activités de formation des migrants gêne fortement la transformation de l'objet des activités de ceux qui s'y sont engagés. L'intégration de la société française à elle-même mérite-t-elle ce type d'investissement ?

L'organisation de sessions de laboratoires du changement au sein des groupements d'organismes paraît tout à fait pertinente pour aider à la ré-appropriation de l'objet des activités et ainsi, appuyer des revendications quant à la revalorisation des actions de formation. Il serait également intéressant d'inviter des responsables de l'OFII à participer à ces laboratoires du changement.

Au sujet de la transformation de l'objet, on constatera finalement que les utilisations des TIC sont presque absentes de l'ensemble des considérations rassemblées dans cette partie[547]. Il paraîtrait intéressant d'intégrer ces questions au sein des sessions des laboratoires du changement avec les différents acteurs de la formation des migrants : en effet, les besoins en termes de compétences à l'écrit *devraient* être pris en charge par les prescriptions de formation visant l'intégration sociale des apprenants, pour *tous* les niveaux et, dans ce cas, il apparaît également nécessaire de travailler à déterminer les contenus et les moyens mis à la disposition d'une « alphabétisation élargie ».

On verra, dans la suite, que les données collectées dans le cadre de l'organisme B ne permettent pas de comparaison directe avec celles collectées via mon immersion au sein de l'équipe de l'organisme A. En effet, il ne m'a, par exemple, pas été donné d'observer, dans ce contexte, les relations entre les différentes équipes du groupement pour ce département. Les données collectées au sein de l'organisme B présentent davantage de proximité avec celles collectées au sein de l'association, notamment parce que j'ai pu y développer, en partie[548], le programme qui avait été déterminé pour la phase d'approfondissement.

547. On a décrit précédemment les pratiques *ponctuelles* de Coralie et la manifestation, dans les déclarations de Julia, de la seconde idée reçue analysée dans la première partie de la thèse. Dans les perspectives de la recherche, on reviendra sur les projets d'analyses avec la théorie instrumentale étendue qui ont pu être déterminés à partir des données collectées dans le cadre de l'organisme A.

548. Seul un cycle d'observation a pu être organisé.

Au plan des différences entre les deux organismes publics, on rappellera aussi qu'une antenne de l'organisme B était engagée depuis les années 1980 dans des actions de formation des migrants[549] ; en 2013, l'organisme était déjà labellisé FLI et leurs équipes géraient la formation linguistique des migrants, dans le cadre du marché de l'OFII, en tant que mandataire du groupement. Au vu de l'ancienneté des pratiques de formation des migrants dans cet organisme et au vu de son expérience dans le cadre du marché de l'OFII, je me suis intéressée à la détermination *collective* de l'objet par les acteurs de ce système d'activité. Face aux données, j'ai reformulé les questions posées dans l'introduction de la thèse de la manière suivante :

- quels écarts peuvent être observés dans les conceptions de l'objet du système d'activité pour les différents sujets impliqués ?
- Dans quelle mesure ces écarts peuvent indiquer des voies de transformations de l'objet ?

15. Le cas de l'organisme B : un objet prédéterminé ?

15.1. Données recueillies et méthodologie d'analyse

Lors de l'entretien de la phase exploratoire, à la fin du mois d'avril 2012, la responsable de l'organisme B avait évoqué l'éventualité de me recruter[550] mais, contrairement au responsable de l'organisme A, les équipes de formateurs dont elle avait la responsabilité étaient déjà constituées[551] : je n'ai donc pas échangé avec cette responsable comme j'ai pu le faire avec celui de l'organisme A. J'ai cependant eu l'occasion de la rencontrer, en personne, lors de la réunion interne aux organismes publics de formation continue du 23/01/13 : elle faisait partie des deux membres venus partager leur expérience en termes de labellisation[552].

En juin 2013, alors que ma période d'engagement au sein de l'organisme A prenait fin, j'ai échangé avec le responsable de cet organisme à propos des difficultés que je rencontrais dans la stabilisation des participants à la deuxième phase de ma recherche[553]. Il a alors contacté la

549. « Ses domaines d'intervention se sont ensuite élargis […] de l'alphabétisation, premier pas vers l'intégration, à la préparation de concours, d'examens de haut niveau et de qualification professionnelle » (extraits de la présentation des actions de formation sur le site de l'organisme).

550. Voir TDP 139 à 148 de l'entretien 16, annexe 4 (pp. 145-153).

551. Qu'il y ait déjà des équipes constituées pour cet organisme n'empêchait pas qu'elles connaissent des évolutions internes, au plan des recrutements, ce qu'on détaillera dans la suite.

552. J'ai remarqué, à cette occasion, que mon recrutement par le responsable de l'organisme A empêchait, d'une certaine manière, mon recrutement par l'organisme B : cela aurait constitué un acte concurrentiel entre organismes publics de formation continue, dérogeant à la règle de coopération intra-groupe, caractéristique de la dimension humanisée des systèmes d'activité constitués par les organismes publics de formation continue.

553. J'échangeais depuis janvier 2013 avec deux autres responsables d'organismes, je les avais rencontrés individuellement et ils s'étaient dits favorables à l'idée de participer à la phase d'approfondissement de ma recherche mais les démarches pour rencontrer les formateurs de ces deux organismes « s'éternisaient » sans donner de résultats probants en termes d'engagement : la rencontre des équipes engagées dans le groupement dont le mandataire était un organisme privé s'est déroulée le 15/05/13 mais, ensuite, je n'ai plus reçu de réponse à mes sollicitations, poursuivies jusqu'au 20/07/13 ; l'entretien de groupe avec les formateurs de l'organisme B (une « entreprise associative ») s'est déroulé le 26/07/13 et les échanges avec deux formateurs volontaires se sont terminés à la mi-octobre 2013 soit parce que les observations proposées devaient se dérouler dans un organisme qui avait refusé de participer à la phase exploratoire (leur accord n'avait pas été obtenu par la formatrice), soit parce qu'elles se déroulaient dans des locaux très difficiles

responsable de l'organisme B, afin de m'aider à poursuivre ma recherche. Grâce à son intervention, j'ai obtenu un rendez-vous au début du mois de juillet avec Claire[554], coordinatrice d'un des centres de l'organisme B dans lequel étaient accueillis plusieurs groupes de migrants dans le cadre du marché de l'OFII. Elle déclarait, lors de ce premier rendez-vous, que l'équipe chargée de la formation de ces groupes était constituée de deux formateurs, la première allant partir à la retraite à la fin de l'année (Séverine), l'autre étant un vacataire qui venait d'être contractualisé (Clément). Claire m'annonçait aussi que le centre dont elle coordonnait les activités allait accueillir, à partir du mois de septembre, « 3 groupes A1.1 débutants », qui seraient formés jusqu'en décembre. Lors de cette rencontre, j'ai aussi pu visiter le centre de ressources, rencontrer Andréa et échanger avec elle au sujet des matériels pédagogiques disponibles sur place et de leurs utilisations par les formateurs.

Comme il l'avait été convenu avec Claire, j'ai organisé l'entretien de groupe avec les formateurs au début du mois de septembre ; les observations ont commencé quant à elles en octobre, pour s'arrêter en décembre. Mon recrutement au sein de l'équipe des formateurs du centre coordonné par Claire est intervenu au cours du mois d'octobre.

Lors du déjeuner suivant la première séance observée avec Séverine le 01/10/13, la responsable était sur place et avait échangé avec Claire à propos des difficultés pour recruter un formateur pour le « groupe OFII » du samedi, la responsable a alors suggéré que j'en sois responsabilisée, ce à quoi Claire a donné son aval. J'ai accepté d'être recrutée à la fois du fait de besoins financiers mais aussi parce que je souhaitais avoir une nouvelle occasion de former des groupes d'apprenants migrants. J'ai donc enseigné pour cet organisme du 26/10/13 jusqu'au 21/12/13, poursuivant par ailleurs les observations auprès des deux formateurs (Clément et Séverine) chargés des « groupes OFII » formés en semaine.

Concernant les séquences animées par Clément et Séverine, j'ai développé les observations en suivant le principe de régularité que j'avais mis en œuvre pour mes interventions dans l'association : une fois par semaine, tout au long du mois d'octobre, j'observais les pratiques de Séverine et celles de Clément en suivant ce qui était proposé, par l'un puis par l'autre, pour un même groupe[555]. En novembre, j'ai poursuivi ces observations mais en alternant, une semaine sur deux, les observations pour les deux formateurs, du fait de l'accumulation d'un certain nombre d'informations sur leurs pratiques[556] mais aussi du fait d'une surcharge d'activités professionnelles[557].

---

d'accès avec les transports en commun.

554. Elle occupait le poste de coordinatrice depuis un an mais elle avait été formatrice auparavant pendant dix ans.

555. Chaque mardi, j'observais le cours de Séverine durant de 8h30 à 12h30, puis le cours de Clément, de 13h30 à 17h30.

556. Le groupe choisi avait été celui qui rassemblait des personnes relevant du DILF mais pas uniquement. On reviendra aussi sur les aspects qui ont limité le nombre de séquences observées dans la suite, notamment à propos de ce qui concerne les utilisations pédagogiques de TIC.

557. En quelques jours, j'avais été recrutée à deux reprises et du mois d'octobre jusqu'à la fin du mois de décembre 2013, je donnais 12 heures d'enseignement hebdomadaires (4 heures avec des Master 1 de Sciences Sociales à propos de méthodologie de recherche et 8 avec le groupe de l'OFII chaque samedi) en ayant eu très peu de temps pour préparer l'ensemble des cours en amont.

J'ai organisé des entretiens de suivi, avec Séverine et Clément, à la fin du mois de décembre 2013[558]. Menée à partir des mêmes cadres méthodologiques que ceux mis en œuvre pour les deux terrains précédents, l'analyse des données montre comment les contradictions à l'œuvre pour les actions des formateurs indiquent des voies de transformation, notamment celle secondaire entre la prédétermination de l'objet par les *règles* du marché et l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, formant la *communauté* de réception des actions de formation. On détaille, dans la section suivante, les principaux résultats issus de l'analyse des contradictions pour l'équipe chargée de la formation linguistique des migrants au sein de l'organisme B.

15.2. Principaux résultats de l'analyse des contradictions

15.2.1. *Contradictions primaires*

15.2.1.1. Sujet

La contradiction primaire centrale pour toute activité humaine au sein d'un système capitaliste et relative au déséquilibre entre la valeur d'usage et la valeur d'échange des activités des sujets-formateurs a été identifiée dans le discours de Séverine[559]. Lors de l'entretien de suivi, elle associait en effet l'augmentation du nombre d'heures de formation à la réduction progressive des financements et, partant, une charge de travail trop lourde par rapport à une rémunération insuffisante :

TDP	Loc.	Discours
31.	DOC	alors je me + par rapport à vos activités ici + dans les cinq dernières années par exemple + quelle était votre charge horaire + hebdomadaire
32.	Séverine	oh beaucoup d'heures voilà + ce qu'on a + enfin de cours / + on a + bon on a alors si on parle de contrat / donc on a un contrat enfin on a un nombre d'heures un quota d'heures à faire dans l'année / c'est beaucoup plus que dans ça n'a rien à voir avec l'Éducation nationale hein voilà / d'une part / ensuite moi je sais plus hein dans les dans les parce que ça a beaucoup évolué ça a beaucoup changé ça + on nous a attribué beaucoup d'heures hein +
33.	DOC	de plus en plus
34.	Séverine	oui oui
35.	DOC	à partir de quand ça se +
36.	Séverine	alors là + oh ben pour moi c'est depuis une dizaine d'années hein voilà + […] mais enfin bon c'est un peu général ça voilà + ((soupir)) donc + d'une part c'est lié aux financements hein voilà / d'autre part ((rire)) les financements c'est quand même le nerf de la guerre + donc on est contraint de +
37.	DOC	mais chaque semaine + vous avez

558. Voir annexe 12, pp. 269-277.

559. L'entretien avec Clément montre une posture différente ; par exemple, au sujet d'une revendication en termes de reconnaissance salariale du temps de travail nécessaire pour la préparation des supports de formation, Clément déclarait qu'il n'avait « pas grande estime de ce que [il faisait] », qu'il repartait presque de zéro à chaque fois, recomposant, cherchant à nouveau des supports. On approfondira cette observation dans la section d'analyse des contradictions relatives aux instruments mais on peut noter que Clément est « revenu à l'enseignement » premièrement comme « bénévole » et que cette posture de gratuité dans le travail, particulièrement pour la formation des migrants, semblait être restée dans son expérience du salariat.

38.	Séverine	plus ou moins + là en ce moment j'ai vingt-deux heures + vingt-deux heures / vingt-deux heures de cours hein vraiment + oui de face à face mais […] j'en acceptais pas plus parce que c'est pas possible hein voilà / […] je finis hein voilà / sinon on en avait vingt-six ou vingt-huit vingt-six j'accepte pas plus de vingt-huit voilà + […] dans la conception / même s'il y a beaucoup d'expérience / si c'est enfin puis il y a là + enfin on n'a on n'est pas sur un seul public sur un seul groupe donc à chaque fois c'est quand même un changement hein / voilà + […]

Cette contradiction primaire pour le sujet rejoint celles identifiées pour le pôle de la division du travail, dont on détaille l'analyse dans la suite.

15.2.1.2. Division du travail

Dans l'extrait d'entretien cité précédemment, il est également possible d'identifier une contradiction primaire pour la division du travail : Séverine décrit en effet un alourdissement de la charge horaire des formateurs, qu'on peut rapporter à un déséquilibre dans la division du travail. L'analyse en ces termes est aussi soutenue par la description de la diversité des tâches qui incombent aux formateurs. Ces tâches ne relèvent pas uniquement du « face-à-face pédagogique », s'y ajoutent notamment une certaine quantité de tâches administratives[560] :

> […] la préparation ça fait partie du métier hein voilà donc ça se rajoute et ça dépend d- le temps qu'on met + mais c'est pas vrai qu'on en met très peu hein voilà + […] par contre / l'administration alors depuis dix ans elle elle compte pour du beurre mais on la fait / et il y en a de plus en plus hein voilà + et on la fait et il faut se débrouiller voilà pour que ça marche / […]
>
> [entretien de suivi avec Séverine, TDP 46]

En ce qui concerne les tâches administratives, mon expérience a été assez révélatrice de ce qu'elles induisent comme déséquilibre dans la division du travail, en particulier lors d'une des séquences centrales pour le projet que j'avais élaboré pour la formation du groupe du samedi : cette séquence a correspondu avec la dernière séquence du mois, soit celle au cours de laquelle les documents administratifs, déjà nombreux dans le quotidien des formateurs[561], se multiplient. À cette occasion précise, ils s'étaient même démultipliés de manière surprenante[562] : au fil de toutes mes expériences précédentes, je n'avais jamais pu observer une telle inflation de

560. S'y ajoutent également la passation d'examens pour les diplômes : « le DILF j'en ai fait passer depuis 2010 je fais passer énormément de candidats / parce qu'on est aussi centre d'examen donc énormément donc pour le DILF mais j'étais aussi pour le A1 le A2 le B1 et le B2 / […] donc ça c'est beaucoup / + oui / c'est beaucoup de travail hein quand même hein / + ça c'est une évidence totale ((rire)) + et que c'est lourd / ((rire)) […] » (entretien de suivi avec Séverine, TDP 54).

561. Chaque apprenant nouvellement accueilli se voyait remettre un dossier comprenant plusieurs formulaires à signer (dont le règlement intérieur de l'organisme). Par ailleurs, plusieurs feuilles d'émargement différentes devaient être signées par les apprenants pour attester de l'assiduité des personnes, les séquences devaient donc comprendre au minimum dix minutes de signatures à chaque fois (4 feuilles d'émargement minimum pour chaque séquence). À la fin de chaque mois, ces procédures étaient encore augmentées d'autres formulaires d'émargement, récapitulant pour chaque personne le nombre d'heures suivis et le nombre d'heures restantes dans son parcours.

562. Ce jour-là, j'avais découvert à 8h30, dans les documents administratifs à faire signer, un ensemble de positionnements à remplir pour chaque apprenant : aucun membre de la hiérarchie ne m'avait informée de cette nouvelle démarche, je n'avais d'ailleurs jamais eu l'occasion de partager mes propres outils de positionnement.

démarches administratives[563] ; j'ai pu mesurer, ce jour-là, la concurrence dans laquelle entraient les tâches administratives vis-à-vis des interventions à caractère pédagogique. Je décris succinctement les événements analysés en ces termes dans la suite.

Dans la matinée, l'assistante administrative a commencé par interrompre une séance de compréhension orale, pour réclamer les feuilles d'émargement signées, sans que cela semble lui poser problème[564]. Déjà agacée par la découverte, en arrivant sur place, d'une nouvelle obligation à caractère administratif, je lui ai demandé de patienter pour que la compréhension orale puisse reprendre. Lors de la pause de déjeuner, je lui ai présenté des excuses pour le ton un peu sec que j'avais employé mais cela n'a manifestement pas suffi : au cours des activités de l'après-midi, alors que les apprenants devaient réussir à finaliser puis imprimer leurs productions écrites, Claire est à son tour venue interrompre mon cours, pour discuter de l'épisode du matin. J'ai alors expliqué ma surprise au sujet des démarches administratives, dont l'influence sur les aspects pédagogiques me paraissait assez contradictoire de ce pour quoi j'étais employée.

Le déséquilibre entre les fonctions pédagogiques et celles d'administrateur (voire de « contrôleur »), pour les formateurs, dans le cadre du marché de la formation linguistique des migrants, était aussi observé par Clément : ainsi, lors d'une de ses séquences, alors qu'il organisait les signatures des feuilles d'émargement, il a eu cette formule, assez ironique : « le DILF, c'est surtout beaucoup de signatures, hein ? ».

Une autre contradiction primaire pour la division du travail peut encore être identifiée à partir du constat analysé précédemment (cf. section 12.2.2.3.1.) : ni Clément, ni Séverine (pourtant employée depuis près de trente ans dans cet organisme) ne savaient précisément qui organisait et ce qui constituait le positionnement initial des apprenants, alors même qu'ils faisaient partie de l'organisme mandataire du groupement[565]. Si cette remarque évoque un système rationalisé où la compartimentation des tâches empêche d'obtenir une vision d'ensemble des activités pour les différents sujets impliqués, elle peut aussi signaler l'absence d'un maillon de coordination au sein de la communauté[566]. On retrouve en ce sens le déséquilibre entre la valeur d'échange (former

563. En effet, dans l'organisme A, les formateurs avaient uniquement à faire signer une feuille d'émargement par séquence, ce qui paraissait assez raisonnable. Mais, il est possible que la légèreté des aspects administratifs dans cet organisme soit à relier avec le fait qu'il débutait sur le marché. Il est aussi possible d'y voir des adaptations propres à chaque groupement mais le risque est grand que les démarches administratives viennent concurrencer les pratiques pédagogiques dans le cœur des salles des formation elles-mêmes, pour le marché de l'OFII tant les préoccupations pédagogiques semblent reléguées à l'arrière-plan.

564. Si elle avait interrompu une séance de compréhension ou de production écrite, cela aurait été moins gênant : certains apprenants du groupe avaient d'importantes difficultés à se concentrer pour les activités de compréhension orale ; le fait que l'assistante administrative ne soit pas consciente des moments auxquels il aurait été pertinent d'intervenir dénote aussi l'absence de réflexion à caractère pédagogique.

565. Séverine évoquait aussi ce problème au cours de l'entretien de suivi : « […] tout dépend de la- de la manière dont on forme les groupes / hein voilà et des besoins enfin des besoins qui pourraient mieux pris en compte enfin je ne sais pas hein voilà […] » (TDP 54).

566. On remarque que l'analyse menée peut permettre d'expliquer l'insécurité de la coordinatrice responsable du centre dans lequel je suis allée faire les observations. Il aurait été nécessaire que je m'entretienne avec elle pour mieux comprendre les difficultés qu'elle pouvait rencontrer dans son activité mais elle a refusé l'entretien proposé.

des apprenants) et la valeur d'usage (nécessitant une réflexion sur la formation des groupes et l'orientation des apprenants).

Cette observation illustre une contradiction au plan de la division du travail mais, comme on l'évoquait, il paraît aussi possible de la rapporter à une contradiction pour le pôle de la communauté. On décrit dans la suite les contradictions primaires identifiées pour ce pôle.

15.2.1.3. Communauté

Les observations des pratiques de classe ont montré une contradiction primaire pour la *communauté* du fait du peu de lien entre les séquences de Clément et celles de Séverine, pour un seul et même groupe. Le principe de coopération minimale[567], qu'on avait relevé dans l'expérience du binôme avec Coralie, était donc observé dans le cadre du binôme formé par Clément et Séverine. La contradiction primaire est alors la même, le manque de coopération au sein de la communauté réduisant la valeur d'usage des actions de formation pour les bénéficiaires. On pourrait aussi considérer que la valeur d'échange de ces actions de formation n'inclut pas suffisamment les pratiques de coopération et de coordination entre formateurs.

J'ai pu remarquer quelques changements au fil des observations pour la coordination des séquences proposées au même groupe[568], mais ils avaient probablement été générés par les questions que j'avais posées, à Séverine comme à Clément. Ces changements sont par ailleurs restés assez peu importants, probablement du fait du départ à la retraite proche de Séverine.

La contradiction primaire relative à la communauté trouve un prolongement dans l'analyse des recrutements pour l'organisme et pour l'équipe du centre dans lequel je suis allée faire les observations. Pour l'équipe concernée par ma recherche, plusieurs changements récents s'étaient produits : Claire venait tout juste de changer de poste après avoir été formatrice pendant dix ans ; Séverine allait partir à la retraite alors que Clément était récemment passé de vacataire à contractuel. Lors de l'entretien exploratoire, la responsable signalait aussi qu'elle travaillait avec « toute une équipe de vacataires » (TDP 148), elle-même était encore en année probatoire pour le poste qu'elle occupait.

Au-delà du contexte spécifique dans lequel il m'a été donné de faire les observations, on constate que la contradiction primaire relative à la communauté porte sur la valeur d'échange faible d'une grande partie des postes créés dans le secteur, attestée par l'importance des vacataires au sein des équipes et les flux des principaux salariés, d'un niveau de responsabilité à l'autre. En un sens, le

567. « ne pas se répéter », « ne pas faire les mêmes thématiques » ou « ne pas utiliser les mêmes documents » étaient des préoccupations manifestées plusieurs fois pour Séverine. Clément savait, quant à lui, que les écarts méthodologiques importants entre leurs pratiques (liés notamment à son attachement à l'approche Gattegno) suffisait pour que leurs séquences ne « se répètent pas » et même si cela devait se produire, cela ne semblait pas constituer un problème puisque les apprenants avaient besoin de répéter pour mémoriser les notions travaillées.

568. Clément venait à la pause ou en début de cours voir « qui était là » et en profitait pour échanger rapidement au sujet des contenus travaillés par Séverine. De manière assez symétrique, Séverine venait constater les présences au cours de l'après-midi.

manque de salariés contractuels explique les manques observés au plan des pratiques de coordination et de coopération.

On peut revenir sur les données de l'entretien de groupe, dont l'analyse avait aussi fait émerger une contradiction primaire pour le pôle de la communauté : les prescriptions relatives aux utilisations pédagogiques de TIC n'étaient en effet pas mises en œuvre dans la période où j'ai fait mes observations[569]. Cette contradiction primaire renvoie au déséquilibre entre la valeur d'usage des actions de formation devant s'écarter du « bachotage » pour la responsable (entretien exploratoire, TDP 120) et la valeur d'échange telle qu'elle est déterminée dans le cadre du marché pour la formation linguistique des migrants (obtenir un taux de réussite important aux examens diplômants permet de prolonger le marché). Ces observations peuvent être reliées à celles faites précédemment au sujet des recrutements au sein de l'organisme qu'on peut d'ailleurs compléter en détaillant une autre série d'observations.

En échangeant avec Clément après avoir observé une de ses séquences, j'avais, par exemple, « découvert » qu'un vacataire donnait au moins quatre heures de formation aux groupes de l'OFII : Claire n'avait probablement pas souhaité que j'observe ses pratiques puisqu'elle ne m'avait jamais indiqué sa présence dans l'équipe. Apprenant mon départ, un des apprenants du groupe que j'ai formé avait aussi expliqué que, depuis le début de son parcours de formation, il avait eu au moins quatre formateurs différents. Les difficultés rencontrées par Claire pour recruter un intervenant, le samedi, illustrent celles plus globales auxquelles elle devait faire face pour stabiliser une équipe de formateurs. Comment mettre en œuvre les prescriptions fixées par la responsable quand le turn-over des formateurs empêche en soi la constitution d'une communauté pour la formation des migrants ?

Ces difficultés de recrutement sont aussi probablement liées à la hausse des exigences en termes de qualification des intervenants qui entrent en contraste avec les conditions de travail. Dans l'histoire de la formation des migrants en particulier, l'expérience de Séverine indique toutefois la plus importante stabilité dans l'emploi que pouvait représenter un recrutement au sein des organismes publics de formation continue. C'est ce que cet extrait de l'entretien de suivi tend à montrer :

TDP	Loc.	Discours
15.	DOC	vous n'avez pas choisi de vous orienter plutôt vers des organismes publics de formation continue
16.	Séverine	non j'étais à la recherche d'un emploi + mais ça correspondait tout à fait à ce que je recherchais + donc voilà + tout à fait + voilà + ils ont diminué + les associations ont diminué pour cause de financement ((rire)) oui voilà + le PUB a subsisté voilà mais ça c'est tout + […]

569. « oui voilà sur un parcours de de vingt heures j'demande à toutes mes équipes d'aller en salle informatique de leur montrer déjà de de les sensibiliser à l'ordinateur de leur montrer ce que c'est parce qu'y a encore des gens qui savent pas […] » (entretien de la phase exploratoire avec la responsable - n°16, TDP 122)

Si on relie ce constat à l'état actuel des recrutements au sein des organismes publics de formation, on remarque, à l'instar de ce qu'observait Vadot (2014), que la « précarité » des conditions d'emploi dans le secteur semble avoir évolué négativement, le recrutement dans un organisme public ne signifiant plus nécessairement la stabilité qu'il a pu signifier autrefois. On poursuit l'analyse des contradictions primaires avec celles relatives aux instruments, ce qui permettra d'approfondir les considérations relatives à la part des TIC dans la détermination de l'objet du système d'activité.

15.2.1.4. Instruments

L'analyse des différentes données a montré que, dans le cas du centre où j'ai fait mes observations, l'équipement en TIC et les ressources éducatives disponibles étaient importants sur un plan quantitatif, notamment quand on les compare à ceux dont disposaient les membres de l'association. Mais il est apparu que la stabilité matérielle du centre elle-même était mise en question : lors d'un déjeuner, une salariée qui se disait être « la mémoire » de l'organisme, m'expliquait que cela faisait une dizaine d'années qu'ils étaient installés dans ces locaux et qu'un déménagement était prévu à la fin de l'année 2014 pour un collège « situé au bout du monde », sans transport ni commerce à proximité[570].

Au plan des pratiques pédagogiques incluant l'utilisation des équipements en TIC, j'ai remarqué qu'une seule séance en salle informatique a été programmée, entre octobre et décembre 2013, pour le groupe de l'OFII dont j'ai observé la progression[571]. En dehors de cela, des technologies audio ont été utilisées par Séverine mais l'instrument de la chaîne hifi lui a posé des difficultés[572]. Dans l'entretien de suivi, elle décrivait, d'une manière plutôt détachée, l'évolution technologique dont elle avait été témoin tout au long de sa carrière :

TDP	Loc.	Discours
59.	DOC	donc au sujet des technologies + pour terminer + vous avez été témoin de plusieurs développements de la télévision de la radio + des ordinateurs d'internet alors est-ce que + qu'est-ce que vous en gardez comme souvenir de ces de ces développements
60.	Séverine	en radio télévision ben c'est évident /+ enfin radio oui bon d- il y avait des systèmes pour ben depuis très longtemps / enfin on a bon + une évolution / il y a eu une évolution entre les laboratoires d'avant et puis et puis maintenant c'est les salles multimédia voilà donc on prend + on peut faire un peu d'autres choses et l'image est intéressante voilà voilà + mais bon / les faire parler quand même / + […] un public A 1 1 il faut lui apprendre à se servir d'une souris / bon ben je sais pas c'est quand même autre chose que d'être que d'apprendre la langue + […]

570. Pour cette salariée, cela risquait d'engendrer des difficultés pour tous, une perte d'apprenants et une diminution de la « convivialité » construite par la proximité entre les équipes à l'échelle du département. Or, on a bien vu avec l'analyse des contradictions pour la communauté qu'elle présentait déjà des problématiques de coordination d'un centre à l'autre. Le déménagement indiqué pourrait donc bien accentuer « l'autonomie » ou l'isolement de chaque centre.

571. Clément avait fait un essai avec le groupe alors que je n'étais pas présente mais il s'était dit peu convaincu de l'intérêt de telles pratiques pour la progression du groupe.

572. Elle se perdait dans les pistes des Cds, presqu'à chaque utilisation, contrairement à Liliane pour laquelle on avait repéré une instrumentation assez précise. Ces difficultés avaient un impact sur les apprenants : pour les moins avancés, le repérage des informations était perturbé, ce qui pouvait favoriser un désengagement dans l'action.

Ici, on identifie clairement la contradiction primaire pour les instruments puisque les développements des TIC ont été à l'origine d'une concurrence, dans l'expérience de Séverine, entre les instruments « traditionnels » pour l'enseignement de la langue et ceux que rassemblent les TIC : cette contradiction primaire s'origine dans la valeur d'échange croissante des utilisations pédagogiques de TIC alors que sa valeur d'usage reste à prouver (au regard de la valeur d'usage de l'apprentissage d'une langue, bien mieux identifiée). On reviendra sur cette contradiction primaire plus loin : on voit en effet émerger ici une contradiction tertiaire entre un objet initial (enseigner la langue française) et un objet culturellement plus avancé (enseigner la langue en s'appuyant sur des TIC).

Pour Clément, s'il signalait dans l'entretien de suivi quelques difficultés initiales en lien avec l'informatique[573], il a ensuite suivi deux formations à distance[574] et s'intéressait aux liens évoqués par Gattegno entre l'approche qu'il avait développée de l'enseignement et de l'apprentissage et les TIC :

TDP	Loc.	Discours
33.	DOC	oui donc tu trouves beaucoup de similarités entre entre cet outil Gattegno et cette approche Gattegno et et les technologies / ça m'intéresse parce que j'aimerais bien que tu développes un petit peu ces similarités entre + ce décrochage entre le + le le fait qu'on soit dans une évocation / et non pas dans un rapport + disons direct à un objet
34.	Clément	oui + ben y'a les deux + hein / je t'ai dit l'autre jour quand je suis allé moi y'a an de ça déjà l'autre jour y'a un an déjà au salon des TICE au Porte de Versailles + le premier stand que j'ai trouvé + ouais + le premier centr- le premier stand que j'ai trouvé c'est une fille qui avait repris avec un tableau interactif qui avait repris tout le système de Gattegno + sans le sans le nommer et qui avait juste changé les couleurs et + et je bon Gattegno est mort j'aime pas parler de ça parce que + c'est pas évident de de il y plein de présupposés derrière + Gattegno est mort en 87 et il a dit putain mais je- j- recommencez tout ce que j'ai fait / avec les les ordina- c'est là que ça va commencer c'est là qu'il va y avoir ce que je voulais faire et je pense que ça arrive maintenant avec les tableaux interactifs et tout ce qu'on peut y faire dessus + il n'empêche que / voilà ce que je dis voilà la différence c'est que voilà malgré tout il y a ce ce petit truc que + entre rêver quelque chose et le faire c'est souvent pas plus mal / + de le de le rêver un peu parce que voilà c'est le mais ce qui a ça en commun voilà c'est le côté soit tous les glissés tout ce qui se fait sur les tablettes aujourd'hui c'est vraiment très proche de ça + et quand j'ai fait mon master pour revenir à la question que tu te posais / c'était pas encore ça hein en 2000 2008 on va dire entre 2007 2009 / c'était pas encore ces outils-là et j'avais des cours où il fallait montrer qu'on utilisait un maximum de trucs des wikis des machins des plateformes et je me suis dit mais putain mais dans six mois qu'est-ce qui va rester de tout ça dans six mois ça sera fini / ou dans deux ans enfin dans cinq à tout casser quoi

Lors de la deuxième observation, Clément a improvisé une recherche d'image avec son téléphone portable pour une apprenante peu lettrée[575] mais cela ne s'est pas reproduit par la suite. J'ai aussi relevé qu'il n'avait, par exemple, jamais pensé à utiliser le vidéoprojecteur disponible dans l'équipement de l'organisme. Dans son discours, qu'il s'agisse de l'entretien de groupe ou de

573. « moi j'étais très méfiant + par peur / + et puis parce que + ben par peur parce que je maitrisais mal l'outil / + donc quand tu maitrises mal tu es un peu intimidé / » (entretien de suivi avec Clément, TDP 24)

574. le master FLE de l'université de Grenoble et un master FLI également à distance, à partir de la fin des observations que j'ai menées.

575. Il lui a demandé de taper les lettres V, E, L, O dans Google, puis il a trouvé une image de vélo et la lui a montrée.

l'entretien de suivi, Clément établit que le matériel existant est trop volumineux et « rigide » pour qu'il soit incité à l'utiliser dans ses pratiques, fortement inspirées, comme on l'a vu précédemment, par l'approche Gattegno :

> […] on a besoin d'un d'un petit truc d'une tablette plutôt que d'un meuble à éclairer pour encore une fois avec mes mes personnes-là + je pense qu'à pratiquement tous les niveaux on pourrait faire quelque chose / + mais + voilà alors on va faire on va faire on va se mettre devant le bureau et on va allumer l'ordinateur / + ça casse tout quoi c'est enfin c'est + c'est pas dynamique + on va faire une activité informatique bon et quand ça sera fini on fera autre chose au lieu de d'avoir quelque chose de transversal + […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 62]

Pour Clément, on retrouve aussi la contradiction primaire entre les instruments « traditionnels » de l'enseignement des langues (ici, l'approche Gattegno) et des instruments « culturellement plus avancés ». Mais son analyse de la « raideur » de l'équipement en TIC de l'organisme trouve d'autres échos par ailleurs. Andréa indiquait en effet, dès l'entretien de groupe, que la salle informatique restait insuffisante pour recevoir l'ensemble des groupes d'apprenants :

> […] en fait le centre de ressources on a la salle multimédia ici et dans la dans la pat- et tout le temps prise / pour les cours / donc si les je pense que si les stagiaires avaient la possibilité de de venir à n'importe quel moment travailler sur l'ordinateur ça serait beaucoup plus peut-être les consultations seraient ou le l'utilisation serait serait beaucoup plus assidue + mais /
>
> [entretien de groupe, Andréa, TDP 263]

Alors que la responsable de l'organisme affirmait que les développements des utilisations pédagogiques des TIC constituent une « volonté forte » pour l'ensemble des organismes publics de formation continue[576], ces différentes observations peuvent indiquer des voies à privilégier pour les choix d'équipement à venir.

On a cependant aussi remarqué que les apprenants pour lesquels la salle informatique était généralement réservée correspondait aux publics « avancés », les autres n'étant « pas assez autonomes » : ce constat a été répété trois fois au cours de l'entretien de groupe (deux fois par Clément, une fois par Séverine), une autre fois encore dans l'entretien de suivi avec Séverine (TDP 60). C'est aussi ce qui avait été annoncé par Andréa dès la première rencontre : elle m'expliquait que « les petits niveaux ne viennent pas encore [au centre de ressources parce qu'ils ne sont] pas assez autonomes ; pour eux, « ça ne sert à rien » : elle est « obligée de faire cours, il faut qu'ils soient guidés » ou alors elle les fait « travailler avec le logiciel Assimo ». On identifie, avec toutes ces observations, une contradiction primaire rapportant la valeur d'usage des utilisations de TIC à une valeur quasi nulle pour les apprenants relevant du DILF. On analyse, dans la suite, les contradictions primaires pour le pôle de l'objet : quels liens s'observent entre les transformations potentielles de cet objet et les utilisations pédagogiques de TIC ?

576. Voir dans l'entretien 16 de l'annexe 4, TDP 65 à 72.

15.2.1.5. Objet

À première vue, la contradiction primaire pour l'objet des activités n'apparaît pas importante dans les actions des deux formateurs observés : l'objet semble régi de près par le cadre du marché national de la formation linguistique des primo-arrivants, avec un accent mis sur le développement des compétences à l'oral[577]. Cependant, les observations ont montré qu'en règle générale, les activités conçues posaient des difficultés aux apprenants les moins lettrés[578]. Une erreur de positionnement a même été relevée : la situation d'illettrisme d'un apprenant francophone n'avait pas été identifiée, Séverine s'étonnant de ses productions en lecture, alors qu'il était clair qu'il avait mis en place des stratégies de devinette fondées sur la reconnaissance des premières lettres[579].

Par ces remarques, on constate que l'objet en lui-même était divisé par la valeur d'échange déterminée pour le marché de la formation linguistique des migrants (une formation générale validée essentiellement à partir des compétences orales) et la valeur d'usage déterminée par les besoins des apprenants (besoins situés à l'oral et à l'écrit, quelle que soit la langue). Cette agitation intérieure à l'objet, la contradiction primaire de base qui voit l'exclusion et l'inclusion, simultanées et réciproques, de la variété des compétences en langue au sein de l'objet des formations, constitue une voie de transformations de l'objet par l'action des formateurs : ils n'ont en effet pas d'autres choix que de mobiliser des supports écrits variés dans un environnement où les pratiques (trans)littéraciques sont omniprésentes, et de résoudre tant que possible les difficultés que cela pose aux apprenants, notamment à ceux les moins lettrés.

On a remarqué aussi que, dans les entretiens de suivi, le renforcement des prescriptions relatives à l'utilisation de TIC pour la formation linguistique des migrants était perceptible dans les discours des deux formateurs :

> […] ils ont une séance depuis enfin un certain temps nombre d- enfin en tout cas dans ceux que j'ai eu ils ont seize heures par exemple un groupe avec seize heures donc je suis la p- je suis la référente / plus ils ont une séance / une séance en CDR [Centre De Ressources] hein + donc même pour les A1 donc voilà / […]
>
> [entretien de suivi avec Séverine, TDP 48]
>
> […] ça fait <u>des années</u> que je cherche / et que je ne trouve pas grand-chose d'intéressant sur internet dans le point du FLE et des machins comme ça / <u>à moins</u>

577. L'échange, au cours de l'entretien de groupe, relative à la cible de ma recherche (TDP 397-402) éclaire cette observation : Clément distinguait les parcours A1.1 des parcours DILF ou en d'autres termes, la détermination théorique de l'ensemble des compétences langagières nécessaires pour valider le niveau A1.1 (le référentiel décrivant le niveau de compétence à atteindre à l'écrit) et les prescriptions dans le cadre du marché de l'OFII qui admettaient de manière informelle qu'en fonction du nombre d'heures allouées, le développement des compétences à l'oral était à privilégier.

578. Les documents n'étaient pas toujours adaptés aux différents niveaux de compétences au sein du groupe, les moins lettrés pouvaient se voir donner de manière systématique des lignes d'écriture de lettres. Au cours d'une séquence, à propos d'une des apprenantes les moins lettrées, Séverine énonçait que « ça serait bien qu'elle sache écrire son nom à la fin de la formation ».

579. Séverine se déplaçait peu dans la salle, du fait de difficultés physiques ; on pense que si elle avait pu venir près des personnes auxquelles elle demandait de lire, elle aurait pu identifier plus précisément leurs difficultés. À l'instar de la situation vécue par Octavio, on a remarqué que la fin de carrière de Séverine était marquée par une importante lassitude, si ce n'est un certain découragement.

> d'avoir si j'ai l'obligation de mettre une classe chacun devant des ordinateurs et qu'il faut que je les occupe pendant la journée / alors là j'irai chercher des exercices à trous des hot potatoes des machins comme ça / qui les occuperont / et qui seront pas du moment perdu / si tu veux / enfin bon voilà enfin c'est pas passionnant et je c- ce n'est pas exploitable hors écran + […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 56]

On constate, avec ces extraits, que les deux formateurs observés n'arrivaient pas à construire « naturellement » ou facilement de conceptions relatives à l'utilisation pédagogiques de TIC pour la formation des « groupes OFII » et, partant, pour une alphabétisation élargie incluant les TIC. En témoigne également la façon dont Clément concevait des utilisations qui aideraient la gestion de l'hétérogénéité des groupes puisque, dans ce cas, il semblait privilégier des « utilisations ludiques », en autonomie, pour les plus avancés :

> […] cela dit / quand là quand tu vois que tu as deux trois niveaux différents / si j'avais des ordinateurs dans la salle ça me permettrait / de faire travailler selon les niveaux à un moment quoi hein […] par exemple hier j'ai fait un cours en pensant pouvoir donner à manger à tout le monde avec + alors j'ai pu un petit peu faire tra- c'était un travail sur le bulletin météo + alors il y avait le gros du groupe si tu veux questions QCM où fait-il le plus chaud ou fait-il le plus froid […] et puis / mes gonzesses super qui carburent / se sont un peu emmerdées + bon + j'aurai eu des ordis + j'aurai prévu le coup / et j'aurai pu tiens va faire ci va faire ci va faire ça / ça aurait pu les amuser un moment […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 56]

La responsable avait cependant un discours précis au sujet des apports des TIC à l'entrée et au développement de compétences en littéracies pour des migrants peu lettrés : comment faire passer ce discours auprès des formateurs ? Quels accompagnements mettre en œuvre ?

Il apparaît certain, dans tous les cas, que prescrire ne suffit pas. Concevoir des formations de formateurs serait un premier pas, mais il convient d'observer aussi les besoins en termes de ressources éducatives informatisées pour le public des migrants (peu lettrés) :

> […] je continue à chercher mais des fois je me dis tiens il y aura peut-être une idée un truc / mais c'est toujours le même principe toujours l'exercice à trous / que j'avais quand j'étais en sixième en classe / quoi alors c'est sympa parce que ça fait pouet quand tu quand tu réussis ou je sais pas quoi / + je dis pas que c'est pas bien c'est c- ça peut permettre de se faire une petite série d'exos comme ça sympa un petit challenge un petit jeu bon m'enfin voilà ça pisse pas beaucoup plus loin ((bruit de doigts sur la table)) […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 56]
>
> […] au bout du compte c'est un peu se débarrasser des gens quoi + ben c'est pas oui là c- c- c'est assez pauvre comme utilisation de de de l'outil informatique quand même […] au bout du compte ben on en a / des bouquins de grammaire avec des exercices quoi + (xxx) alors c'est plus pratique / ça fait pouet il y en a + une forêt / tu as fini celui-là ben tiens va voir celui-là + c'est pas bien compliqué / mais c'est bon c'est plus intéressant de faire autre chose […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 60]

Clément rencontrait des difficultés dans la conception de l'alphabétisation élargie alors même qu'une de ses formations avait particulièrement ciblé l'élaboration de scénarios pédagogiques pour l'apprentissage de la langue via les TIC[580] : la pauvreté des ressources et la complexité des situations didactiques (notamment liées à l'hétérogénéité des groupes d'apprenants constitués dans le cadre du marché de la formation linguistique des migrants) peuvent expliquer ses difficultés dans le transfert des savoirs et savoir-faire acquis par rapport à des publics qualifiés vers des publics moins qualifiés.

Il convient toutefois de remarquer que Clément avait *déjà* transformé l'objet de ses actions d'enseignement, et ce dès le moment où il a commencé à former des adultes migrants (peu lettrés) :

> […] je me suis donc heurté pour la première fois voilà au public migrant en France / donc ce qu'on appelle aujourd'hui public FLI / et je me suis rendu compte de la ni- de l'inadéquation du du support / de ma façon d'enseigner / avec ces personnes […] là c'est beaucoup plus difficile + contrairement à ce que j'aurais pu penser / + […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 6]

On a remarqué précédemment que, pour ce formateur, au début de sa carrière, les TIC lui inspiraient de la méfiance mais son parcours et les formations qu'il a suivies ont favorisé l'élaboration d'une réflexion à caractère pédagogique rapprochant les TIC de son système de ressources. Il indiquait en ce sens un intérêt important pour des projets relatifs à la configuration des téléphones portables des apprenants :

> […] dans l'idéal je voudrais enfin c'est pas un idéal c- d'ailleurs ce que je voudrais faire mais que je ne parviens pas à faire c'est travailler sur les téléphones portables et ça c'est + ça fait partie d'eux le téléphone portable t'y touches pas impunément / ils ont ils se raccrochent et je pense le le téléphone portable configuré dans sa langue d'origine / fait partie de ces choses qui te qui te maintiennent dans le quant à soi + des stagiaires enfin des apprenants qui te disent ou tu vois qu'ils ont un smartphone puis qu'ils le configurent en français ce ce ce + ça n'existe pas / mais c'est c'est trop intime et ça mais j'aimerais bien pouvoir travailler dessus mais je vois pas comment + c'est très dur […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 78]
>
> […] mais c- c'est vraiment l'outil l'outil passionnant / à travailler / si t'as internet dessus p- de plus en plus peut-être pas encore maintenant mais dans quelque temps / + t'en auras de plus en plus / il y en a déjà pas mal / + même sans internet d'ailleurs le simple fait d'avoir le mot message le mot machin tu vois + répertoire donc c'est puis même l'utiliser / + parce que là on fait des photocopies pour simuler des trucs de répertoire qui font pas genre vie quotidienne alors déjà c'est un peu abstrait mais alors qu'ils l'ont sur leur sur leur téléphone que ça serait intégré dans une vie + ici / maintenant / + voilà + maintenant ça je suis pas arrivé hein / + mais voilà j- p- + ça c'est l'outil un outil clé quand même je pense […]
>
> [entretien de suivi avec Clément, TDP 84]

580. Il avait suivi un master FLE à distance à l'université de Grenoble.

On voit avec ces deux extraits d'entretien que Clément restait gêné par l'entrée du scénario pédagogique imaginé autour de la configuration du téléphone des apprenants en français mais que, par la suite, d'autres entrées sont proposées : sans concerner directement la configuration, des liens sont identifiés entre des pratiques « traditionnelles », basées sur des utilisations de photocopies, vers des pratiques innovantes, associant l'équipement en TIC des apprenants à des objectifs d'apprentissages (apprendre à utiliser un répertoire). Ces entrées signalent d'autres voies de transformation de l'objet mais, comme on l'a relevé plus haut, il faudrait, pour que l'objet soit transformé que la *règle* de focalisation sur le développement des compétences à l'oral dans le cadre de la formation linguistique des migrants soit en elle-même modifiée. On terminera d'ailleurs l'analyse des contradictions primaires avec celles relatives aux règles.

15.2.1.6. Règles

Une contradiction primaire pour les règles des actions de formation des migrant a été identifiée précédemment à partir de celle relative au pôle de la division du travail, quand les tâches administratives viennent concurrencer les tâches pédagogiques. On voit, dans le cas de ces dernières, que la valeur d'usage des actions de formation diminue au profit de la vérification, du contrôle de l'attribution de la valeur d'échange. Si ces contrôles présentent une forme de nécessité, on peut interroger les formes qu'ils prennent : quelles simplifications sont possibles ? Qui doit la mettre en œuvre ? Avec quelle régulation auprès des praticiens ? Et surtout : comment concevoir des documents administratifs qui puissent être adressés à des apprenants du FLE peu lettrés ?

Dans l'entretien de suivi, Séverine témoignait aussi des tensions imposées par la réduction du nombre d'heures de formation alors que les besoins des apprenants ne diminuent pas :

> […] moi par contre j'aurai à dire que le nombre d'heures qui leur est accordé + mais ça c'est une question de financement et de de pas dans ma pratique / + s'est terriblement réduit + […] + ça c'est bon ((rires)) c'est des conséquences enfin + économique hein on va dire + qui ne facilitent pas + ben qui facilitent / qui ne facilitent pas l'intégration + parce qu'on ne peut pas tr- fin- + ce sont des stages gratuits c'est un immense bien / ((rire)) […]

On trouve ici la contradiction primaire entre la valeur d'échange qui va, diminuant, alors que la valeur d'usage est toujours très importante (intégration de la société à elle-même). Clément ne relève pas cette tension-là mais une autre, associée aux financements par appels d'offre, à la « loi du marché » :

TDP	Loc.	Discours
41.	DOC	ouais ouais ouais d'accord et donc est-ce que tu vois des des différences entre les entreprises privées / et la gestion de la formation par les entreprises publiques par exemple / + enfin
42.	Clément	je saurai- alors là je peux pas vraiment te répondre je ne sais pas + je ne sais pas mais pou- moi je pense que le que beaucoup de chose ont changé avec les é- l'existence des appels d'offre + et que c'est surtout ça qui a fait changer + voilà / […] il y a maintenant à fai- p- il y a le CECR + qui est la référence incontournable donc déjà / tu peux pas y échapper tu ne

> peux pas échapper à l'approche par compétences que tu sois d'accord ou pas / le FLI + ben c- le + prend le le pouvoir sur tout l'enseignement avec en France / on va dire pour les migrants et tout ce qui est alpha […] autrement dit / il y a la fin de l'histoire + bon sur un plan pédagogique […] il y a une fin de l'histoire / pédagogique bientôt il n'y aura plus de réflexion puisque c'est comme ça + […] il y a une question économique d'appels d'offre bon que j'étais dans une boite privée c'était la question principale / et dans une boite comme le PUB c'est la question principale également et voilà /

Ce que cet extrait d'entretien révèle, c'est que la gestion par appel d'offres, la commande du résultat par les marchés publics vient contraindre la détermination de l'objet avec l'imposition de règles pédagogiques (le CECR, le FLI) qui signent « la fin de l'histoire pédagogique », la fin de la liberté pédagogique des formateurs mais, plus précisément, la fin de : « tout ce qui est alpha et caetera […] bientôt il n'y aura plus de réflexion puisque c'est comme ça + ». Ici, Clément témoigne de l'effet de la contradiction primaire pour l'objet (qui ne prendrait en compte que les compétences orales), reliée à celle des règles de financements par appel d'offres (qui imposent l'obtention d'un résultat spécifique).

On voit assez rapidement émerger, de cet extrait d'entretien, une contradiction secondaire entre le sujet et les règles qui en rejoint une autre, entre les règles et l'objet. On détaille, dans la suite, l'analyse des contradictions secondaires identifiées à partir des données collectées avec l'équipe de l'organisme B.

15.2.2. *Contradictions secondaires*

La contradiction primaire relative au sujet, relevée dans le discours de Séverine à propos de la charge horaire des formateurs pour une rémunération insuffisante, indique celle secondaire entre le sujet-formateur et les règles : elle en appelle à la syndicalisation pour négocier une revalorisation salariale et une plus grande stabilité dans l'emploi. Cette contradiction secondaire n'est pas en effet sans rappeler l'injonction paradoxale, « travaille gratuitement », identifiée dans la partie précédente.

Elle rejoint, par ailleurs, la contradiction secondaire entre les règles et la division du travail, notamment si l'on observe les règles favorisant l'inflation des tâches administratives : qui doit gérer, définir et concevoir ces tâches ? Le contrôle de l'attribution de la valeur d'échange est-il efficace et pertinent dans les formes qu'il revêt ? Les audits, ponctuels et coûteux, peuvent-il suffire à la régulation des pratiques ? Ne serait-il pas souhaitable que soit créé un corps d'inspection suivant un modèle d'accompagnement des pratiques de formation ?

Cette contradiction secondaire entre les règles et la division du travail s'observe aussi à travers les manques relatifs au positionnement et à l'orientation des apprenants qui sont rédhibitoires quant aux résultats des actions de formation. On pourrait même affirmer que les besoins de formation de formateurs à ces pratiques de positionnement et d'orientation sont déterminants dans le cadre d'un programme de professionnalisation des acteurs de la formation des migrants[581]. Mais avant

581. On pense ici aux erreurs de positionnement repérées ainsi que les difficultés dans la gestion de la classe lorsque les activités proposées n'étaient pas adaptées aux personnes les moins lettrées.

de considérer en détail les contradictions secondaires identifiées pour les instruments[582], on analysera une autre contradiction secondaire reliant le pôle des sujets à celui de la communauté.

L'absence ou la faiblesse des pratiques de coordination encore observée avec l'équipe de l'organisme B rappelle l'injonction paradoxale pour les formateurs : « intègre-les, seul ». On a bien constaté que cette contradiction secondaire entre les sujets et la communauté limite le résultat des actions de formation quand les groupes ne sont pas suivis par un seul intervenant. On a certes relevé que, pour l'équipe de l'organisme B, les changements en termes de postes avaient été nombreux mais on a aussi analysé des données qui concernaient, plus largement, les équipes de l'organisme B. Ainsi, le turn-over important des « vacataires » indique que la contradiction secondaire entre la communauté et les sujets formateurs, relative aux pratiques de coordination, relève d'une réalité de terrain : à contrario, bénéficier d'équipes de formateurs stables encouragerait les pratiques de coordination. Une charge de travail trop « lourde » ne saurait, par contre, favoriser ces pratiques.

Au plan des instruments, on retrouve la contradiction secondaire identifiée lors de l'analyse théorique des contradictions puisque les pratiques de Séverine sont marquées par des difficultés pour l'utilisation de matériels audio, pourtant courants, même pour l'enseignement à des publics scolarisés. Pour Clément, cette contradiction est aussi identifiée mais elle diffère dans le sens où c'est plutôt son investissement des méthodologies Gattegno qui semble gêner l'intégration de nouveaux instruments à son système de ressources. Cette contradiction entre le sujet et les instruments en génère une entre les instruments et les objets : comment identifier les contenus d'une alphabétisation élargie incluant les TIC, lorsqu'on a déjà « configuré » un système de ressources qui les exclut ?

On voit bien aussi comment influe, sur ce point, la contradiction entre l'objet et les règles, celles de réduction du nombre d'heures et de sélection « arbitraire » des compétences langagières. Les appels d'offres de l'OFII établissant un nombre d'heures qui ne permet que de travailler des compétences à l'oral pour les apprenants, cela occasionne l'ensemble des injonctions paradoxales suivantes :

- « comprends et parle mais ne lis ni n'écris dans ma langue »,
- « intègre toi en France aujourd'hui sans savoir ni lire ni écrire (ni utiliser un ordinateur) »,
- « parle français correctement mais reste incapable de lire ton contrat »

On aboutit, avec la formulation de ces injonctions paradoxales, à la contradiction secondaire résidant entre la prédétermination de l'objet par les *règles* du marché et l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, formant la *communauté* de réception des actions de formation : comment cet objet prédéterminé et restreint peut-il satisfaire la diversité des besoins et des situations des apprenants ?

582. Les techniques de positionnement, les artefacts conçus pour cela sont à considérer comme des instruments.

C'est aussi ce qu'indiquait Clément, lorsqu'il parlait de « la fin de la réflexion » (au sujet de l'intégration des migrants), ou de la fin de « l'alpha » : on retrouve, là, la contradiction secondaire entre les règles (appels d'offres prescrivant l'utilisation du CECRL et l'obtention du label FLI) et l'objet qui, au lieu de renvoyer aux formations des migrants organisant des parcours d'intégration, renvoie à « la formation linguistique (à l'oral) des migrants ». Si on se concentre sur l'objet des formations tel qu'il est défini par le marché public de l'OFII, il apparaît que la politique d'intégration déterminée par l'état français depuis les années 2000 consiste en une *régression* : comment satisfaire les impératifs de l'intégration avec une formation linguistique (à l'oral) uniquement pour une part faible des migrants s'installant sur le territoire ?

On peut aussi traduire cette régression en identifiant l'empêchement qu'elle génère au plan de la transformation de l'objet par les acteurs de ces formations : comment, avec des équipes instables, des salaires précaires, des politiques intéressées par le contrôle et la sélection, organiser un quelconque processus d'intégration ? On analyse, dans la partie suivante, les non-transformations de l'objet qui se manifestent par l'invisibilité ou l'absence de contradictions tertiaires, dans le cas des données recueillies avec l'équipe de l'organisme B.

15.2.3. *Contradiction tertiaire*

Au plan des transformations *absentes* de l'objet, l'analyse des difficultés rencontrées par les deux formateurs observés pour concevoir l'intégration de TIC au sein de leurs pratiques peut mettre en évidence une contradiction tertiaire entre un objet initial (enseigner la langue française) et un objet culturellement plus avancé (enseigner la langue en s'appuyant sur des TIC). Une tension se manifeste, mais elle relève plutôt d'un rapport d'exclusion assez fort, que d'un rapport contradictoire au sens de la théorie de l'apprentissage expansif. On a en effet bien remarqué que cette tension ne rencontre pas ou trop peu d'objectifs associés à l'alphabétisation, à l'entrée et au développement de compétences en littéracies pour les apprenants les moins lettrés. Et ce, quand bien même les formateurs ont suivis des formations longues, à distance, et centrées sur les utilisations pédagogiques de TIC pour l'apprentissage du FLE (à des populations lettrées).

La contradiction tertiaire entre un objet traditionnel (l'alphabétisation des travailleurs immigrés) et un objet culturellement plus avancé (les formations des migrants organisant des parcours d'intégration) se manifestait principalement à partir des différentes contradictions relatives aux règles. Issues des manques au plan de la réflexion sur les fonctions et les processus en jeu au sein des politiques dites « d'intégration », ces contradictions (primaires et secondaires) pour les règles engendraient *l'absence* de l'objet culturellement plus avancé dans le quotidien des formateurs et une forme de régression quant à l'offre de formation faite aux migrants.

On terminera l'analyse des contradictions par celles d'une contradiction quaternaire qui n'est *pas*, elle aussi, associée à l'implémentation d'un nouvel objet, puisqu'on a constaté à quel point les règles déterminées pour les actions de formation des migrants restreignaient la détermination collective et expansive de l'objet des activités.

15.2.4. *Contradiction quaternaire*

Une contradiction quaternaire s'observe entre les sujets-formateurs et les formations continues en FLE ou en FLI qu'ils ont pu suivre : qu'il s'agisse de Séverine ou de Clément, ces deux professionnels se déclaraient peu formés pour assurer les progressions d'apprenants migrants peu lettrés (Séverine) ou s'étaient auto-instrumentés pour développer des savoir-faire afin de répondre à ces besoins (Clément avec l'approche Gattegno).

Le fait de devoir s'auto-former, s'auto-équiper au plan des ressources génère une surcharge de travail pour les formateurs de migrants qui peut gêner, par la suite, l'intégration de nouveaux instruments au sein des pratiques. Est donc réinterrogée ici la pertinence des formations en FLE pour la formation à destination des publics migrants mais surtout, leur caractéristique mono-disciplinaire, centrée sur la langue (orale), plutôt que sur l'ensemble des besoins des apprenants migrants.

Dans la suite, on revient sur l'ensemble des résultats de l'analyse des contradictions menée à partir des données collectées dans le cadre de l'organisme B, en déterminant leurs limites mais aussi en synthétisant les conclusions à la lumière des deux questions posées au début de cette analyse, à savoir : quels écarts peuvent être observés dans les conceptions de l'objet du systèmes d'activité pour les différents sujets impliqués ? Dans quelle mesure ces écarts peuvent indiquer des voies de transformations de l'objet ?

15.3. Consensus à propos de l'objet ?

15.3.1. *Principales limites de la recherche*

Une première limite aux résultats de l'analyse est constituée par toutes les « données masquées » de la recherche : le fait de n'avoir conduit qu'un seul cycle d'observations, de n'avoir pas envoyé de synthèse problématisée à l'ensemble de l'équipe, de n'avoir finalement jamais bénéficié de leurs retours sur mes résultats d'analyse a limité le compte-rendu des polyphonies à l'œuvre dans la détermination collective de l'objet pour ce système d'activité. Ici, les « résistances et subversions » ont été liées entre autres à l'insécurité de la coordinatrice, occupant ce poste depuis une année seulement et responsable d'une équipe en pleine reconstitution, sur un marché « précaire ».

Malgré ces tensions, les données collectées ont permis plusieurs analyses dont les résultats concordent assez bien, à la fois avec ceux de la première partie de la thèse et avec ceux issus des autres terrains du corpus de la phase d'approfondissement. Elles constituent en elles-mêmes des résultats en lien avec le « pseudo » consensus autour de la détermination de l'objet des activités de l'équipe recrutée pour assurer la formation linguistique des migrants dans le cadre du marché de l'OFII. On revient sur l'ensemble des résultats obtenus en précisant l'interprétation globale qu'elle permet de dégager en ce qui concerne les potentielles transformations expansives de l'objet.

15.3.2. *Principaux résultats de l'analyse des contradictions*

Comme pour l'équipe de l'organisme A et pour celle de l'association, l'analyse a fait ressortir de nombreuses contradictions. Si les pratiques de Clément comme celles mises en œuvre par Séverine manifestent une accentuation sur la progression des compétences à l'oral des apprenants, témoignant par là d'un certain consensus au sujet de l'objet déterminé par le marché de l'OFII, parce qu'ils faisaient face à des groupes hétérogènes d'apprenants et parce qu'ils travaillaient au XXIe siècle dans des environnements plurilittéraciques, ils étaient également « contraints » à transformer cet objet restreint en un objet adapté aux situations, aux groupes dont ils avaient la responsabilité.

Si peu d'écarts peuvent être observés dans les conceptions de l'objet entre les différents acteurs du système, c'est la contradiction primaire pour l'objet elle-même qui engendre les contradictions secondaires entre le sujet et les règles (« travaille gratuitement », « intègre-les, seul »), les règles et la communauté (des apprenants), les règles et l'objet, etc. L'ensemble des injonctions paradoxales identifiées conduit à une situation de double contrainte *exigeant* des solutions créatives, des transformations de l'objet des activités.

Il apparaît alors que, comme pour l'organisme A, j'ai accumulé une quantité assez importante d'informations, susceptible de nourrir l'organisation de laboratoires du changement. Pour l'organisme B, il serait également intéressant d'enquêter auprès d'autres organismes de formation, co-traitants sur le marché national de la formation linguistique des migrants dans ce département. Rencontrer et échanger avec les acteurs institutionnels serait aussi pertinent, bien que délicat, au vu des contradictions recensées.

On reviendra donc, finalement, sur les différentes dimensions structurelles du système d'activité formé par l'équipe de l'organisme B et, plus généralement, sur l'évolution du modèle d'Engeström (1987, p. 228) proposée suite à l'analyse des données collectées avec l'équipe de l'association.

15.3.3. *À propos des dimensions structurelles des systèmes d'activité*

Le système d'activité correspondant à l'équipe constituée par l'organisme B pour la formation linguistique des migrants manifeste une *dimension artisanale*, du fait de l'isolement des formateurs au moment où on a mené les observations. Cet isolement se renforce quand on considère l'importance du recrutement de « vacataires » par opposition au nombre de postes de contractuels disponibles dans l'organisme. Il est aussi renforcé par d'autres observations relatives aux faiblesses de la communauté des formateurs de migrants :

TDP	Loc.	Discours
67.	DOC	d'accord + et il y a pas d'autre collègues de des anciennes boites dans lesquelles tu as travaillé qui avec lesquels tu gardes contact et que avec lesquels tu échanges au sujet de ta pratique
68.	Clément	non + ça ne se trouve pas

Cette dimension artisanale se manifeste aussi avec la division du travail, largement basée sur l'adaptation individuelle, notamment au regard de la multiplication des tâches incombant au formateur.

La *dimension rationalisée* de ce système d'activité a été analysée à travers celle de la prédétermination de l'objet par les règles du marché géré par l'OFII. Cette dimension rationalisée s'observe aussi dans la compartimentation des tâches et l'importance du contrôle des pratiques des formateurs, via les faiblesses relatives au positionnement et à l'orientation des apprenants ainsi que l'inflation des tâches administratives pour les formateurs.

On peut aussi identifier une *dimension humanisée* au système d'activité constitué par l'organisme B : on a en effet retrouvé les règles de communication intra-groupes à travers l'appui du responsable de l'organisme A (qui m'a permis d'entrer en contact avec celle de l'organisme B) mais aussi à travers la régulation qu'a développée la responsable face aux tensions que je rencontrais avec la coordinatrice.

Comme pour l'organisme A, les restrictions quant au développement des adaptations de la méthodologie développementale et expansive peuvent expliquer qu'on ait des difficultés à identifier une dimension maîtrisée collectivement dans une perspective expansive. Cela dit, on a quand même assez clairement identifié différentes voies pour la transformation de l'objet, voies qui nécessiteraient l'engagement des responsables institutionnels du marché de la formation linguistique des migrants.

La mise en perspective des différentes dimensions de la structuration du système d'activité, menée à partir de la transformation du modèle des types historiques d'activité proposée en section 13.5.2. aide à rendre compte de l'épaisseur historique de la structuration du système d'activité, comprenant les pratiques et les actions observées. L'utilisation du tableau permet également de montrer que :

- lorsque l'investissement politique se base sur un présupposé de « gratuité », il contraint les actions en renvoyant aux dimensions *artisanales* traditionnellement attribuées aux activités de formation des migrants ;
- lorsqu'il se base sur le principe de sélection (qui s'oppose à celui de l'accueil), il les contraint aussi mais en renvoyant cette fois aux dimensions *rationalisées* d'un système d'activité.

Or, au lieu d'indiquer une transition expansive, on a bien vu que la superposition des dimensions rationalisées et artisanales dissimulait une *restriction* de l'objet global, parcellisé de manière injustifiable. On terminera alors ce chapitre en synthétisant les résultats obtenus à partir de l'analyse des situations observées au sein des trois organismes de la phase d'approfondissement.

Synthèse du sixième chapitre

Dans ce chapitre, on a analysé les contradictions à l'œuvre au sein de trois systèmes d'activité contrastés mais concernés, tous, par les formations des migrants à visée d'intégration. Que ces systèmes soient régis par les lois du marché ou par l'obtention de subventions, les contradictions les plus vives qui ont été identifiées sont celles relatives aux *règles* de prédétermination de l'objet. Ces règles semblent singulièrement « manquer » le motif général de toutes ces activités : l'intégration sur un plan très général[583], des migrants à la société française mais aussi, des systèmes d'activités impliqués dans la formation des migrants, au sein d'une communauté établie et reconnue en tant que telle. Comment, dans ce contexte, élaborer des voies de professionnalisation des acteurs de la formation des migrants ? On a bien identifié, dès l'analyse théorique des contradictions, les tensions quaternaires pour le système d'activité de la formation initiale et continue qui génère les actions des sujets-formateurs. Sur ce point, il paraîtrait pertinent de valoriser les pratiques interdisciplinaires des formateurs en poste. L'enrichissement des contenus des formations initiales et continues renforcerait certainement l'agentivité des acteurs de ces formations et, partant, le positionnement plus ferme d'un corps professionnel pour la défense des enjeux impliqués par son rôle au sein de la division sociale du travail.

L'analyse des données pour les trois organismes constituant le corpus de la phase d'approfondissement a montré les difficultés partagées pour la détermination d'une alphabétisation élargie incluant les TIC. Ces difficultés apparaissent liées aux faiblesses des communautés concernées par la formation des migrants et aux manques des ressources éducatives (informatisées ou non[584]). Malgré les difficultés observées, il a aussi été montré qu'il était nécessaire[585] et possible d'avancer dans la détermination collective cet objet culturellement plus avancé.

Un résultat important de l'analyse est particulièrement issu du choix de la théorie de l'apprentissage expansif pour l'étude des activités de formation des migrants : il a permis de mettre en évidence comment des règles, assez extérieures aux pratiques, les contraignent et limitent les résultats des actions de formation. La transformation du modèle relatif aux types historiques d'activité a permis, par ailleurs, de décrire l'épaisseur historique des structurations des systèmes d'activité et donc de montrer que certaines transitions, a priori expansives (si on revient sur l'orientation des flèches dans le modèle initial), renvoient plutôt à des transformations *restrictives* de l'objet des activités.

---

583. Celui qu'il conviendrait de considérer, plus que « l'intégration des migrants » qui induit en erreur, puisque l'intégration sociale est un processus intrinsèquement collectif.

584. On pense ici à la construction de scénario pédagogiques incluant les TIC à destination d'apprenants, adultes, migrants, peu lettrés.

585. Notamment du fait des prescriptions marquées au sujet des utilisations des TIC dans le cadre du référentiel FLI (cf. partie 3.1.).

Conclusion générale

À cela il y a des causes qui sont sans doute
de l'ordre du déni d'un exil enfoui au cœur des lignées et des nations ;
un exil que la mémoire peine à élaborer […].
M.-J. Berchoud (2007)

Partant du constat que les adultes migrants résidant ou arrivant actuellement en France ne sont pas déconnectés des phénomènes engagés par la mondialisation des marchés, j'ai interrogé l'évolution des pratiques de formation à visée d'intégration qui sont élaborées pour ces publics, en m'intéressant particulièrement à celles émergeant des utilisations de TIC. L'intérêt pour les artefacts informatisés provenait de l'étude antérieure des apports de leur mobilisation à l'entrée et aux développements de compétences en littéracies pour les migrants les moins lettrés (Beauné, 2011a, 2011b). Un autre motif à cet intérêt correspondait aux effets complexes des utilisations de TIC sur les pratiques pédagogiques elles-mêmes (Cuban, 1997 ; Quenneville, 2001).

J'ai abordé l'étude des pratiques de formation en mobilisant principalement la théorie de l'apprentissage expansif conçue par Engeström (1987)[586], d'abord à partir de données documentaires, puis à partir de données empiriques. Le choix de cette théorie m'a permis d'analyser les reconfigurations de l'objet des activités de formation des migrants, parmi lesquelles celles liées aux réformes du cadre institutionnel de ces formations, engagées en France à partir du début des années 2000. Ces reconfigurations ne sont toutefois pas uniquement le fruit des réformes : elles correspondent aussi aux fruits de l'action des acteurs de terrain, des apprenants jusqu'aux responsables d'organismes, en réponse aux contradictions qui agitent leur activité collective.

Les adaptations de la méthodologie développementale et expansive visaient justement à soutenir leur agentivité critique pour la re-détermination de l'objet de leur activité. La densité de cette méthodologie peut expliquer la relative lenteur du processus d'instrumentalisation que j'ai engagé ; cette lenteur peut, à son tour, expliquer la faiblesse des résultats obtenus au plan de la ré-appropriation de l'objet des activités par les participants. Il convient cependant d'observer que cette méthodologie devrait être mise en œuvre par des équipes de chercheurs confirmés, à partir d'un cadre qu'on n'a pas pu développer dans son entièreté.

586. Ce choix a été privilégié à l'utilisation d'autres cadres théoriques (par exemple, celui de l'approche sociotechnique des dispositifs de formation), notamment parce qu'il convenait d'accorder le cadre de référence aux buts fixés à la recherche : l'adaptation de la méthodologie des laboratoires du changement a été conçue, en ce sens, de façon à pouvoir analyser les activités de formation et, *simultanément*, accompagner leur développement, dans la mesure du possible.

Au plan des difficultés rencontrées, on soulignera l'impact du cadre interdisciplinaire de la recherche sur la prise de décision en matière notamment de transcription des données issues des entretiens. À postériori, ces difficultés ont permis d'acquérir des savoirs importants en termes de cohérence du format des données aux objectifs d'analyse ; la persistance au sujet de l'utilisation de conventions assez fines de transcription a, quant à elle, favorisé des relectures nombreuses des données et des analyses, augmentant dès lors la précision dans l'énonciation et la structuration des résultats. Si le temps passé à ré-analyser les données de la phase exploratoire a probablement joué dans la diminution des objectifs initialement formulés pour la phase d'approfondissement (parmi lesquels figurait l'utilisation de la théorie instrumentale développée par Rabardel, 1995), on pense qu'il a aussi aidé à identifier les besoins d'accompagnement des responsables d'organisme, permettant dès lors de ne pas négliger les tensions potentielles pour les communautés si leur échelle n'était pas considérée.

La progression dans l'analyse des données tend également à montrer, par un effet de contraste, comment les résultats auraient pu souffrir d'imprécision si l'on s'était contenté d'une analyse en termes de variables par rapport à des entretiens semi-directifs ou d'entretiens non confrontés à des observations avec des acteurs qui ne représentaient pas les différents niveaux de responsabilités au sein d'un système d'activité donné. Progressivement, la compréhension des situations vécues par les équipes dans les trois organismes de la phase d'approfondissement a montré des nuances importantes, passant notamment de contextes favorables aux utilisations de TIC à des contextes où ces pratiques se développaient dans la difficulté.

Il convient toutefois d'éclairer les limites des résultats présentés à partir des données collectées dans le cadre de la recherche empirique : on a recueilli des données de nature essentiellement déclarative pour un petit nombre d'organismes (17 pour la phase exploratoire puis 3 pour celle d'approfondissement) et de formateurs (n = 7) dont la durée, les trajectoires en termes d'expérience mais aussi la formation initiale et continue variaient de manière importante.

L'utilisation du modèle de la structure de l'activité humaine et du système de contradictions, issus de la théorie de l'apprentissage expansif, intervient cependant en cohérence avec ces petits nombres d'organismes et d'acteurs : elle a, de fait, permis de formaliser différents résultats au sujet des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes migrants (peu lettrés) et des voies d'accompagnement possibles pour le développement de leurs pratiques. On les synthétisera dans la suite, en partant de ceux issus de la première partie de la thèse et en les confrontant à ceux issus de la seconde partie.

La revue de littérature menée à propos des utilisations de TIC pour « l'alphabétisation »[587] des adultes a notamment permis de mettre en évidence *deux idées reçues* constituant des freins aux utilisations de TIC pour la formation des migrants peu lettrés : cela serait « impossible » ou nécessiterait des « pré-requis ». Ces deux idées reçues ont aussi été identifiées dans l'analyse des

587. L'usage en mention du terme renvoie au fait que les recherches menées sur ce point réfèrent, le plus souvent, à l'acquisition de savoirs de base pour des adultes peu lettrés, qui ne sont pas nécessairement des migrants.

données empiriques, qu'il s'agisse des discours des responsables d'organisme de formation, de ceux des formateurs ou des pratiques observées. Cette remarque signale déjà l'assez bonne congruence des analyses menées dans les deux parties de la thèse. Elle signale simultanément les besoins d'accompagnement des différents acteurs de ces formations pour le développement des utilisations pédagogiques de TIC.

La revue de littérature a aussi permis de décrire des pratiques de formation appuyées sur les TIC qui se développent sur des terrains différents, à partir de recherches menées dans des pays francophones et européens. Elle a également signalé les tensions aux plans matériels, pour tous les organismes, qu'il s'agisse de matériel informatique ou de ressources éducatives adaptées aux besoins des migrants peu lettrés. Sur ce point, on soulignera que le résultat relatif au « caractère d'évidence attribué à la compétence sémiographique (perçue comme un accessoire de l'écrit) », issu de la recherche menée par Fraenkel et al. (1981, p. 107), semble toujours assez actuel, notamment dans les ressources conçues pour l'entraînement et la passation du DILF. Il paraît nécessaire d'ajouter que la prise en compte de cette compétence et, plus généralement, de celles en lecture-écriture des apprenants sont particulièrement négligées dans la conception des documents administratifs qui leur sont soumis[588].

Les tensions au plan des *instruments* disponibles pour la formation des migrants (peu lettrés) ont aussi été identifiées sur les terrains de la phase d'approfondissement : l'analyse des contradictions primaires pour ce pôle, dans les différents systèmes d'activité investigués, a mis en évidence un contraste important entre l'importante valeur d'usage de ces instruments (intégration de la société à elle-même) et les faiblesses des développements ou de l'organisation et de la diffusion de ces ressources, en lien avec leur valeur d'échange quasi-nulle.

On a retrouvé un déséquilibre similaire pour le pôle des *sujets* dans la comparaison des résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données documentaires et empiriques : la valeur d'usage importante des actions des formateurs de migrants entre en effet en contradiction avec la faible valeur d'échange qui leur est attribuée. Si des investissements, financiers et symboliques (en lien, par exemple, avec des recherches en didactique), pourraient soutenir la professionnalisation des acteurs de ces formations, le constat du faible recours à la syndicalisation indique que la communauté des formateurs ne tire déjà pas suffisamment parti des règles qui pourraient servir la revalorisation de la valeur d'échange de leurs actions.

Au plan des *communautés*, on a bien constaté que la concurrence entre organismes limite les pratiques de mutualisation ; le manque de coordination entre les formateurs influe, d'une manière similaire, sur la mise en commun des savoirs acquis par la pratique : ces deux aspects affaiblissent aussi les revendications pour l'augmentation de la valeur d'échange des pratiques et des activités de formation. Si l'analyse des données documentaires a mis au jour certaines proximités entre les expériences bénévoles et celles professionnelles, il est également apparu que, dans le cours de

588. La compréhension du Contrat d'Accueil et d'Intégration, dont un exemplaire est fourni dans l'annexe 1, nécessiterait, à elle seule, au moins une dizaine d'heures de formation, si ce n'est l'ensemble d'un parcours d'apprentissage.

l'histoire des pratiques d'alphabétisation, le rapport entre bénévolat et professionnalisme a généré une contradiction primaire pour le pôle de la communauté, gênant aussi la revalorisation de la valeur d'échange des actions de formation.

Plus encore, bénévolat et gratuité paraissent instrumentalisés par les institutions qui, en maintenant ces aspects dans la détermination des différentes *règles* de financement, contraignent la transformation collective et expansive de l'objet des activités. Les lois du marché comme celles d'attribution des subventions sont manifestement mises au service d'une réduction des coûts plutôt que d'une rationalisation des investissements nécessaires à des fins d'intégration. Cela n'est pas sans rappeler les écrits de Sayad (1979, p. 169) :

> *Idéalement*, l'immigration ne devrait comporter que des « avantages » et, à la limite, aucun « coût ». Comment maximiser les « avantages » (surtout économiques) de l'immigration tout en ramenant au minimum le « coût » (notamment social et culturel) qu'impose la présence des immigrés ? C'est là une formule qui […] révèle la fonction objective […] de la réglementation appliquée aux immigrés : […] imposer à tout le monde la définition constituée en fonction des besoins du moment.

Au lieu d'indiquer une transition *expansive*, d'un système d'activité de type artisanal vers un système d'activité de type rationalisé, transition qui engagerait la réorganisation du système d'activité appuyée sur la détermination collective d'un objet culturellement plus avancé, l'analyse des transformations impliquées par les réformes du cadre institutionnel de la formation des migrants révèle un processus de *restriction* de l'objet global : l'obtention du DILF, validant un niveau d'oral rudimentaire, pour environ 20 % des migrants « tolérés », avec une moyenne de 700 heures en deux années par apprenant, ce résultat pouvant mettre en jeu, si l'assiduité est impossible, l'obtention d'un titre de séjour.

Alors que la revue de littérature menée au sujet des utilisations de TIC avec des publics adultes (migrants et/ou peu lettrés) indiquait différentes voies pour la détermination d'une alphabétisation élargie, incluant des utilisations de TIC, les résultats de l'analyse des contradictions montrent globalement que cet objet culturellement plus avancé se manifeste rarement dans les pratiques des formateurs (au moins pour ceux qui ont été observés au sein des trois systèmes d'activité analysés). Parmi eux, seul Octavio s'y était réellement confronté, alors même qu'il n'avait pas choisi de le faire, du fait des contraintes extérieures venues déterminer ses actions[589].

On avait formulé initialement le projet d'utiliser la théorie instrumentale conçue par Rabardel (1995) afin d'étudier en détail les évolutions des systèmes de ressources des formateurs. Cela aurait pu enrichir la description des contenus d'une alphabétisation élargie incluant les TIC, mais aussi tous les instruments *inventés* par les formateurs observés pour la formation d'adultes migrants (peu lettrés)[590]. L'ambition était, premièrement, de décrire les moyens élaborés pour la

589. Cela dit, je n'ai pas présenté l'analyse de mes propres pratiques, même si cela avait été prévu initialement, alors que je faisais partie des équipes de deux des systèmes analysés.

590. Sur ce point, le système de ressources élaboré par Liliane mettait particulièrement bien en œuvre les trois étapes nécessaires à

gestion concrète d'activités d'alphabétisation puis d'analyser des processus de genèses instrumentales en lien avec les utilisations de TIC. Cependant, il aurait fallu, pour cela, rester plus longtemps en observation[591] ou sélectionner autrement les formateurs : par exemple, en choisissant ceux qui initiaient des projets pédagogiques mobilisant des TIC.

Une autre ambition, plutôt située sur un plan théorique, était d'évaluer la pertinence de l'étude de *genèses instrumentales symboliques* : on a présenté, en ce sens, les questions relatives à la catégorie des instruments ainsi que la portée annoncée de la théorie instrumentale étendue (cf. section 5.3.4.). L'intuition provoquée par la lecture de Rabardel (2002) consistait alors dans l'idée de reproduire l'étude de genèses instrumentales pour d'autres objets que ceux rassemblés dans la catégorie des artefacts informatisés, des objets symboliques, tels le langage. Cela reste une des perspectives ouvertes par la thèse.

Dans la continuité de l'analyse des contradictions primaires, celle des contradictions secondaires a permis d'identifier deux injonctions paradoxales adressées aux formateurs : « intègre-les, seul », « travaille gratuitement ». D'autres injonctions paradoxales ont été identifiées, plutôt adressées aux apprenants, quand bien même ces injonctions rejoignent l'activité des formateurs[592]. S'il reste délicat d'associer clairement ces injonctions paradoxales à une situation de double contrainte[593], les différentes contradictions secondaires correspondent toutes à des sources importantes pour des transformations de l'objet des activités : celle entre les formateurs et les apprenants (sujet-communauté), en lien avec celle entre les formateurs et l'objet, indique en effet que les premiers sont certainement contraints de prendre en compte les besoins à l'écrit des apprenants.

Au plan des contradictions tertiaires et pour l'objet que constitueraient « les formations des migrants organisant des parcours d'intégration », on a constaté que les moyens mis en œuvre via l'ensemble des modifications du cadre institutionnel de la formation des migrants, sont encore insuffisants pour atteindre un résultat relevant de cet objet culturellement plus avancé : en effet, les réflexions relatives à la lisibilité de l'offre de formation semblent moins déterminantes dans l'élaboration du CAI que les décisions prises à l'échelle européenne en rapport avec la gestion communautaire de l'immigration. L'objet rétréci à la formation linguistique (à l'oral) n'atténue pas non plus les contradictions quaternaires résidant entre les systèmes générant les actions des formateurs et les sujets actuellement en poste. On a observé aussi que le référentiel FLI intervient, dans ce contexte, comme un facteur d'accentuation de ces contradictions quaternaires

---

l'alphabétisation réussie (pré-alphabétisation, alphabétisation et post-alphabétisation) ; celui d'Octavio présentait plusieurs instruments pour la pré-alphabétisation élargie aux utilisations de TIC et celui de Clément, d'autres instruments pour l'alphabétisation et la post-alphabétisation.

591. En effet, avant de pouvoir analyser les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, il paraît nécessaire d'avoir une bonne connaissance des pratiques mises en œuvre. Un temps long d'observation serait aussi nécessaire, ne serait-ce que pour conquérir la confiance des formateurs observés, qui accepteraient mieux, de ce fait, d'exposer leurs pratiques.

592. « comprends et parle mais ne lis ni n'écris dans ma langue », « intègre toi en France aujourd'hui sans savoir ni lire ni écrire (ni utiliser un ordinateur) », « parle français correctement mais reste incapable de lire ton contrat ».

593. Les trois types d'injonctions paradoxales nécessaire à la détermination de ces situations ne sont pas nécessairement dégagés avec celles qu'on a identifiées.

puisqu'il permet de renforcer le contrôle sur des pratiques désormais normées et, de ce fait, encore plus marquées par leur dimension mono-disciplinaire.

L'utilisation du système de contradictions déterminé par Engeström (1987) a donc permis d'analyser un grand nombre de contradictions pour les activités de formation des migrants mais, comme on a pu le noter dans la synthèse du troisième chapitre, pour d'autres secteurs, cela serait tout aussi valable. Une des perspectives de la thèse est alors de reproduire ce type d'analyses dans d'autres contextes éducatifs ou pour d'autres organismes de formation des migrants.

Une autre perspective serait de pouvoir organiser, avec des équipes de chercheurs intéressées, les laboratoires du changement décrits dans les synthèses des études de cas, rassemblant des représentants des organismes de formation impliqués au sein des groupements départementaux, des formateurs mais aussi des responsables institutionnels, voire des apprenants[594]. La question des finalités des activités de formation des migrants constituerait l'objectif prioritaire mais celui de la détermination d'une alphabétisation élargie devrait également pouvoir être abordé. En effet, on a bien vu qu'il était nécessaire, pour la formation des migrants peu lettrés, de revisiter le classique « lire, écrire, compter » dans son apparente simplicité et, en même temps, de le dépasser parce qu'il s'avère insuffisant. On a également montré que les utilisations des TIC allaient, s'accroissant, dans les différents milieux professionnels, pour l'accès aux services publics ou dans les pratiques sociales et culturelles des individus.

Au plan théorique, il conviendrait de raffiner et d'étayer davantage les propositions d'évolution du modèle des types historiques d'activité : dans quelle mesure la restriction de l'objet ne renvoie-t-elle pas uniquement à la transition caractéristique d'un type artisanal à celui rationalisé ? La description de l'épaisseur historique des dimensions structurelles des systèmes d'activité permet-elle d'identifier des résultats qui passeraient inaperçus autrement ?

Une dernière perspective consisterait dans l'articulation poussée des apports théoriques d'Engeström et de Rabardel. Il semble intéressant de discuter davantage deux postures manifestées dans les textes produits par ces deux auteurs et mobilisés dans le cadre de la thèse : celui, pour Rabardel, relatif au sujet collectif qui serait imposé par la théorie de l'apprentissage expansif et celui, pour Engeström, relatif au caractère absolu de l'unité d'analyse à laquelle renvoie le concept d'activité.

594. L'intégration d'apprenants locuteurs de langues étrangères dans des sessions de laboratoires du changement peut engager des difficultés en termes de participation mais elle n'est pas impossible (Teräs, 2007).

Bibliographie

Académie des Sciences. (2013). *L'enseignement de l'informatique en France : il est urgent de ne plus attendre* (Rapport d'information) (35 p.). France : Académie des Sciences. Consulté de : http://www.academie-sciences.fr/activite/rapport/rads_0513.pdf

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

Adami, H. (2009b). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 159–172.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, *29 (*2), 9.

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

Adami, H., Étienne, S., & Bretegnier, A. (2011). Formation linguistique en contexte d'insertion. Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s). In *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Bern ; New York : Peter Lang.

Adami, H., & Leclercq, V. (2012). Introduction : les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Alderman, D. L. (1974). Planning for the Evaluation of the PLATO and TICCIT Computer-Based Instructional. Systems: The comparison of performance for community college students. Présenté à : Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago (Illinois): Educational Testing Service. Consulté de : http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED092565.pdf

Allier, P. (2009). Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). *Savoirs et Formation*, (72), 38–39.

ANLCI (Ed.). (2008). Quels usages des technologies de l'information et de la communication pour lutter contre l'illettrisme ? ANLCI. Consulté de : http://www.c2rilorraine.org/system/files/Mai2008_Quels-usages-des-TIC-pour-lutter-contre-l%27illettrisme.pdf

ANLCI (Ed.). (2009). Référentiel des compétences clés en situation professionnelle. ANLCI. Consulté de : http://www.ipi-bn.fr/sites/default/files/fichiers/documents/outils/grille_referentiel.pdf

Archambault, É. (2005). Le bénévolat en France et en Europe. *Pensée Plurielle*, *1 (*9), 11–34.

Archambault, É. (2010). Les institutions sans but lucratif en France et aux Etats-Unis. In *Transformations et innovations économiques et sociales en Europe : quelles sorties de crise ? Regards interdisciplinaires. Vol. 2* (pp. 393–410). Consulté de : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00494192

Archambault, É., & Tchernonog, V. (2012). Repères sur les associations en France. *CPCA*. Consulté de : http://www.ile-de-france.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/Reperes-sur-les-associations-en-France.pdf

Arditty, J. (2013). Du droit d'aubaine au Français Langue d'Insertion (FLI) : Évolution des modalités d'« accueil » de l'étranger. *Langage et société*, *n° 144 (*2), 7–26.

Ardourel, Y. (2009). Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. *Distances et savoirs*, *Vol. 6 (*4), 565–584.

Arnodo, J. (2000). *L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les formations d'adultes en situation d'illettrisme : analyse des usages pour un Service d'information stratégique des*

formations de base (SISFOBASE) (Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication). Université de droit et des sciences d'Aix- Marseille 3.

Arnodo, J., Dantzer, F., & Weber, E. (2004). Etude de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication comme facteur d'insertion sociale et professionnelle. Equal-Desir. Consulté de : http://www.illettrisme.org/components/com_remository_files/downloads/148_TIC_equal.pdf

Astolfi, J.-P. (2003). Quelle posture professionnelle pour les formateurs des publics de bas niveau ? In *L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit*. Lyon : ANLCI. Consulté de : http://www.arifor.fr/IMG/pdf/astolfi.pdf

Audet, L. (2010). Wikis, blogues et Web 2.0: opportunités et impacts pour la formation à distance. REFAD. Consulté de : http://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf

Auverlot, D., Hamelin, J., Lejeune, E., Loyer, J.-L., Rivière, L., & Schaff, C. (2011). *Le fossé numérique en France* (Rapport au premier ministre) (120 p.). France : Centre d'analyse stratégique.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243–270). Paris : Presses universitaires de France.

Baron, G.-L. (2005). Les TICE, de l'innovation à la scolarisation. Problèmes et perspectives. Présenté à : Colloque Association des Formateurs TICE, Boulogne-Billancourt, 14-15 janvier 2005. Consulté de : http://aft-rn.net/actes_colloque05/conferences/conference_GL_Baron.pdf

Baron, G.-L. (2007). Théories et méthodes : une première approche. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article3&lang=fr

Baron, G.-L., & Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Consulté de : http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/usag_somr.htm

Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. In *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation* (pp. 154–161). Neuchâtel : IRDP.

Baron, G.-L., & Dané, É. (2007). Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions [Revue électronique]. Consulté de : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm

Bateson, M. C. (2008). La double contrainte dans la communication internationale. In J.-J. Wittezaele (Ed.), *La double contrainte: l'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines* (pp. 11–30). Bruxelles ; Paris : De Boeck.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C., de Ferrari, M., & Lhote, G. (2005). *Niveau A1.1 pour le français*. (Conseil de l'Europe & Division des politiques linguistiques, Eds.). Paris : Didier.

Beauné, A. (2010). Les ateliers Alphamédia en association : un concept en extension ? Consulté de : http://www.frantice.net/document.php?id=232

Beauné, A. (2011a). Courriels et formation linguistique de base: quels apports? In *Actes de la conférence EIAH 2011* (pp. 217–228). Consulté de : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00605768

Beauné, A. (2011b). Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1? Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article103

Beauné, A. (2012a). Formation de base des adultes et Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). L'exemple du projet euroépéen Eur-Alpha. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article180&lang=fr

Beauné, A. (2012b). Innovation pour la formation linguistique des migrants ? Analyse d'un dispositif d'entraînement à distance. In *Actes du colloque JOCAIR 2012*. Amiens.

Beauné, A. (2013a). Educational resources for language training for low-skilled adult immigrants: which tensions at work? Présenté à : Ostrava, IARTEM.

Beauné, A. (2013b). Quelles utilisations d'environnements informatisés pour le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) ? Éléments de repérages et d'analyse en Île-de-France. In *Actes du congrès de l'AREF 2013*. Montpellier. Consulté de : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1450

Beauné, A., & Baron, G.-L. (2014). Les activités associatives visant l'intégration des migrants dans un contexte institutionnel changeant. *Savoir et Formation, Recherches et Pratiques (SFRP)*, *4*, 58–74.

Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, (5).

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, *7 (*1), 87–100.

Bento, M. (2014). Les auteurs de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner. *Recherches et applications*, (55), 106–121.

Berchoud, J.-M. (2007). "Migrant", "immigrant" : questionnements sur nos mots. In *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : Harmattan.

Bereiter, C. (2012). *Transliterate comprehension: Strategies, habits of mind, knowledge, and cognitive limitations*. Présenté à : Translittératies : Enjeux de citoyenneté et de créativité, ENS Cachan.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. Routledge.

Bergère, A. (2008). Formation linguistique des adultes : un état des lieux des ressources pour les nouveaux formateurs. *Accueillir*, (248), 49–50.

Bergère, A. (2009). *L'apprentissage du français par les migrants : évolution du terrain, approche didactique*. Présenté à : Apprentissage du français par les migrants, organisée par les AEFTI, Paris, Maison de l'Europe.

Bergère, A., & Deslandes, G. (2007). Pour une histoire des méthodologies d'enseignement du français aux migrants. *Savoirs & formation - Migrance*, 65–69.

Bergère, A., & Deslandes, G. (2010). La formation linguistique au niveau A1.1 et infra des adultes en France: des conflits de normes pédagogiques à dépasser. Blog de l'ASDIFLE.

Bergère, A., & Lehoussel, J. (2009a). Le projet Malin, premiers résultats: recensement au CNDP Montrouge. Blog de l'ASDIFLE. Consulté de : http://www.asdifle.com/le_blog/spip.php?rubrique9

Bergère, A., & Lehoussel, J. (2009b). Les partenaires de la formation: interrogation sur les définitions et les concepts de la situation pédagogique. In *Actes de la 44ème rencontre de l'ASDIFLE*. Tours : ASDIFLE.

Bernardo, A. (1999). *L'alphabétisation et la pensée : contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*. L'Harmattan.

Béziat, J. (2012). Informatique, outil ou objet? Permanence d'une question. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article177&lang=fr

Bigot, R., Croutte, P., & Daudey, E. (2013). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (Rapport d'information No. 297). France : CREDOC. Consulté de : http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R297.pdf

Bindé, J., Demarais, L., & Plouin, J. (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : Unesco.

Blais, H. (1995). *Analphabète ou allographe ? Pour une vision renouvelée de l'analphabétisme et de l'alphabétisation*. Montréal : Logiques.

Blampain, J. (2012). Les enjeux de l'utilisation de logiciels libres en contexte d'alphabétisation. *Le Journal de l'Alpha*, (182).

Bonnerot, E., & Bruneau, A. (2013). *Répondre aux besoins en français liés à la petite enfance*. Présenté à : Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des

adultes migrants, Conseil Régional Île-de-France.
Boudelia, M. (2011). *Pratiques et appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication et intégration sociale des immigrés: une étude de cas dans un milieu populaire urbain à Paris* (Mémoires, Thèses et HDR). ABES. Consulté de : http://www.theses.fr/2011PA100171
Bounie, D., Diminescu, D., & François, A. (2010). Une analyse socio-économique des transferts d'argent des migrants par téléphone. *Réseaux*, *159 (*1), 91.
Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, *3 (*136).
Bourrel, J.-R., Vidal, M., & Mahieux, F. (2008). L'histoire du CNED depuis 1939. (Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, & CNED, Eds.). Consulté de : http://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf
Boutet, J. (1993). Écrits au travail. In *Illettrismes* (pp. 253–266). Paris : BPI. Consulté de : http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_6.doc
Bretegnier, A. (2007). *Langues et insertions : recherches, interventions, réflexivité*. L'Harmattan.
Bretegnier, A. (2008). Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion: ouverture d'un champ de recherches intervention. *GLOTTOPOL*, (11). Consulté de : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_07bretegnier.pdf
Bretegnier, A. (2011). Formation linguistique en contextes d'insertion : une professionnalité à décrire, pour la construire. In *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)* (pp. 1–10). Bern ; New York : Peter Lang.
Breton, M. (2005). *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation. Rapport de recherche-action* (226 p.). Montréal : CLEM. Consulté de : http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/78420.pdf
Brodiez, A. (2004). Militants, bénévoles, affiliés, affranchis, … : de l'applicabilité historique des travaux sociologiques. In *Les bénévoles et leurs associations : autres réalités, autre sociologie ?* (pp. 279–291). Paris : L'Harmattan.
Bronckart, J.-P. (2002). La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot & J.-P. Bronckart (Eds.), *Avec Vygotski* (2e éd. augm). Paris : Dispute.
Bros, F. (2009). *Ecrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation "médiatisés" (*Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université des Sciences et Technologie de Lille-Lille I, Lille. Consulté de : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/02/14/PDF/these_bros-f_janvier-09.pdf
Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numérique*, *Vol. 5 (*1), 45–68.
Bruillard, É. (2012). Lire, écrire, computer : émanciper les humains et contrôler les machines. Consulté de : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1209d.htm
Bruillard, É., Blondel, F.-M., Denis, M., Khaneboubi, M., Laghzal, B., Lamoure, J., & Tort, F. (2011). *Collèges numériques de l'académie de Créteil* (p. 16). Laboratoire STEF. Consulté de : http://data0.id.st/prevoem26/perso/docs/colleges_numeriques2011.pdf
Bruillard, É., & et al. (2014). Projet ReVEA - Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage. STEF, ENS Cachan.
Bruley-Meszaros, C. (2008). La réalité des pratiques de classe en milieu associatif. Comment gérer l'hétérogénéité ? Public d'adultes migrants. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, (3). Consulté de : http://acedle.org/IMG/pdf/Bruley-Meszaros_Cah3.pdf
Candide, C. (2007). L'apprentissage du français: un enjeu pour l'accès aux droits. In *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 189–200). Paris, France : L'Harmattan.

Candide, C., & Cochy, C. (2009). La connaissance de la langue française : un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux. In *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (pp. 97–110). Paris : L'Harmattan.

Carcenac, T. (2001). Pour une administration électronique citoyenne : méthodes et moyens. *Sur La Modernisation de l'Administration Électronique, Rapport Au Premier Ministre, Contribution Au Débat*. Consulté de : http://epractice.eu/files/media/media_659.pdf

Carré, P. (2005a). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Castagnos-Sen, A. (2002). L'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration [Fondation Robert Schuman]. Consulté de : http://www.robert-schuman.eu/fr/syntheses/0051-l-harmonisation-europeenne-en-matiere-d-asile-et-d-immigration

Catani, M. (1981). L'enseignement de la langue du pays d'accueil aux travailleurs immigrés. In *Les travailleurs étrangers et la langue*. GRECO 13.

CEFRIO, & CRé. (2010). *L'intégration de l'ordinateur dans la formation de base offerte en milieu de travail synthèse de l'accompagnement évaluatif : rapport de recherche*. Québec : CEFRIO. Consulté de : http://credemontreal.qc.ca/wp-content/uploads/2012/02/20100501-Recherche_Integration-de-l-ordinateur1.pdf

Cembalo, M., & Holec, H. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*. Consulté de : http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=111

Cerisier, J.-F., & Solari, M. (2009). De l'alphabétisation linguistique à l'acculturation numérique. Usages de blogs dans trois centres de formation pour adultes néo lecteurs au Mexique. *Savoirs et formation recherches et pratiques*, *Hors série (*1), 146–167.

Ceyhan, A. (2010). Les technologies européennes de contrôle de l'immigration : vers une gestion électronique des « personnes à risque ». *Réseaux*, *159 (*1), 131.

Chaptal, A. (2004). Réponses (1). La perspective économique. La formation à l'aune des valeurs de l'entreprise : l'expérience américaine. *Savoirs*, *5 (*2), 79.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.

Chessel, M.-E., & Nicourd, S. (2010). Les ressorts des modes de gestion des associations. *Entreprises et histoire*, *n° 56 (*3), 6–6.

Chiousse, S. (2001). Pédagogie et apprentissage des adultes. Etat des lieux et recommandations. OCDE. Consulté de : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00133764/

Cobb, G. W. (1997). Mere Literacy is Not Enough. In L. A. Steen (Ed.), *Why Numbers Count: Quantitative Literacy for Tomorrow's America* (College Entrance Examination Board). Consulté de : http://www.stolaf.edu/other/extend/Numeracy/numeracy.html

Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*. Luxembourg: Institute for Prospective Technological Studies Publications Office. Consulté de : http://dx.publications.europa.eu/10.2791/53261

Coirier, E. (2014). Présence étrangère en Europe. (Direction générale des étrangers en France, Ed.). Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration.

Collectif d'auteurs. (2001). Formations Ouvertes et A Distance et illettrisme, synthèse du rapport final d'étude. CARIF Nord-Pas de Calais C2RP.

Collectif d'auteurs. (2013). État des lieux de la réflexion sur le projet de lutte contre la fracture numérique en alphabétisation. Lire et Ecrire Bruxelles.

Collin, S. (2012). Dispositifs technologiques d'intégration linguistique des immigrants : quelles perspectives pour la formation de formateurs ? In *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à*

distance (pp. 79–89). Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF).

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

Collin, S. (2013b). Les inégalités numériques en éducation : une synthèse. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254&lang=fr

Collomp, C. (2005). Histoire de l'immigration aux Etats-Unis, un bref état de la question. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=1251

Commission européenne (Ed.). (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive* (Office des publications officielles des Communautés européennes). Luxembourg : Commission européenne. Consulté de : http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Commission européenne. (2004). *Annuaire Eurostat 2004 : le guide statistique de l'Europe, données 1992-2002*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Conseil de l'Europe (Ed.). (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coriat, B. (2013). Le retour des communs. Sources et origines d'un programme de recherche. *Revue de La Régulation. Capitalisme, Institutions, Pouvoirs*, (14). Consulté de : http://regulation.revues.org/10463

Cortes, J. (1974). L'éducation permanente dans le monde du travail en France. Présentation générale du dossier. In *Actes du troisième colloque international SGAV pour l'ensiegnement des langues* (pp. 321–326). Châtenay-Malabry, France : CREDIF.

Costa-Galligani, S. (2001). Compétences, productions et représentations métalinguistiques chez des migrants espagnols de longue date. *Langue Française*, *131 (*1), 52–65.

Coste, D. (1994). Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Hatier.

Coulbaut-Lazzarini, A., & Bergère, A. (2012). Les matériels pédagogiques pour la formation linguistique de base des résidents étrangers adultes en France : supports identitaires d'un groupe professionnel ? *Savoirs*, *30 (*3), 59.

Cour Des Comptes. (1994). *Rapport public particulier. Enquêtes sur le logement - Tome II - «Les organismes d'habitations à loyer modéré»* (rapport institutionnel). Cour Des Comptes. Consulté de : http://www.ccomptes.fr/index.php/fr/layout/set/print/content/download/2855/28793/version/2/file/Les-organismes-d-habitations-a-loyer-modere.pdf

Cour Des Comptes. (1999a). *Les actions de l'État pour l'accueil des demandeurs d'asile et l'intégration des réfugiés* (rapport institutionnel). Cour Des Comptes. Consulté de : http://www.ccomptes.fr/index.php/fr/layout/set/print/content/download/2855/28793/version/2/file/Les-organismes-d-habitations-a-loyer-modere.pdf

Cour Des Comptes. (1999b). *Rapport au président de la République. Suivi des réponses des administrations, collectivités, organismes et entreprises* (rapport institutionnel). Cour Des Comptes. Consulté de : http://www.ccomptes.fr/index.php/fr/layout/set/print/content/download/2855/28793/version/2/file/Les-organismes-d-habitations-a-loyer-modere.pdf

Cour Des Comptes. (2002). *La mise en œuvre de la loi du 7 août 1991 relative au contrôle des organismes faisant appel à la générosité publique* (rapport institutionnel). Cour Des Comptes. Consulté de : http://www.ccomptes.fr/index.php/fr/layout/set/print/content/download/2855/28793/version/2/file/Les-organismes-d-habitations-a-loyer-modere.pdf

Cour Des Comptes. (2004). L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration. *Synthèse*. Consulté de : http://www.ccomptes.fr/content/download/2473/24772/version/2/file/Immigration.pdf

Crête, J. (2008). *Recherche exploratoire sur les usages communicationnels d'Internet en atelier d'alphabétisation* (Maîtrise en études françaises, cheminement Communication et langages). Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Canada). Consulté de : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/134417.pdf

Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. Note de synthèse. *Savoirs*, (32).

Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press.

Cuban, L. (1997). Rencontre entre la classe et l'ordinateur: la classe gagne. *Recherche et Formation*, (26), 11–29.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Curien, N., & Muet, P.-A. (2004). *La société de l'information*. Paris : La Documentation française.

Dagenais, D., Poirier, K., & Quidot, S. (2012). *INTEGRA - Littératie Québec L'apprentissage au coeur des TIC: un portrait de l'inclusion numérique des personnes à faible littératie au Québec* (Rapport d'information) (49 p.). Québec, Canada : Équipe de recherche Communautique. Consulté de : http://www.communautique.qc.ca/media/INTEGRA.versionPDF.pdf

Danon-Boileau, L. (1991). Sur la notion de Télos, de Praxis et de Poiésis. *L'Information Grammaticale*, *51 (*1), 19–20.

Dantzer, F., & Collectif d'auteurs. (2005). Usages des technologies de l'information et de la communication en formation de base et en formation linguistique. CRI PACA. Consulté de : http://www.illettrisme.org/components/com_remository_files/downloads/CRI_Etude_TIC.pdf

De Corbier, E. (2013). *Présentation du contexte régional et du déroulement de la journée*. Présenté à : Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants, Conseil Régional Île-de-France.

De Coster, E. (coord.) . (2002). *S'ouvrir au monde ! L'utilisation de logiciels éducatifs dans un contexte d'alphabétisation populaire : une expérience significative*. Montréal : Bureau des technologies d'apprentissage de Développement des ressources humaines Canada. Consulté de : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/9398.pdf

De Ferrari, M., Forzy, B., & Nguyên, M. (2004). Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière. CLP.

Defourny, J. (1992). Histoire et actualité du fait associatif. *Vie Associative et Fonctions Collectives*. Consulté de : http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/90517

Defrasne, J. (2004). *Histoire des associations françaises*. L'Harmattan.

Delcambre, I., & Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. *Spirale*, (53). Consulté de : http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168

De Lescure, E. (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue : Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*. Editions L'Harmattan.

De Lescure, E. (2008). Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroduction (1960-2000). In *Pour une histoire de la formation* (pp. 89–109). L'Harmattan.

De Lescure, E. (2013). Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation, Transformations folioté. *TransFormations, Recherches en éducation et formation d'adultes*, (9), 33–47.

Demaizière, F. (1986). *L'enseignement assisté par ordinateur*. Wilmington : Accentus Incorporated.
Demoustier, D. (2005). Les associations et leurs partenaires publics. *Informations sociales*, *n° 121 (*1), 120–131.
Dessis, F. (2006). Informatique et savoirs de bases: état des lieux, région Aquitaine. CLAP/CRI Aquitaine.
Dessis, F. (2010). Compétences clés et savoirs de base. Fiches techniques pour l'utilisation de quelques logiciels. CLAP/CRI région Aquitaine. Consulté de : http://www.clap-so.org/IMG/Competences_cles_et_Savoirs_de_base.pdf
DGLFLF. (2010). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la culture et de la communication.
DGLFLF. (2011). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la culture et de la communication.
DGLFLF. (2012). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la culture et de la communication.
DGLFLF. (2013). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la culture et de la communication.
DGLFLF. (2014). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la culture et de la communication.
Dieuzeide, H. (1982). Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. In *Les formes médiatisées de la communication éducative* (pp. 78–82). Ecole normale supérieure de Saint-Cloud : Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.
Diminescu, D. (2010). Présentation. *Réseaux*, *159 (*1), 9.
Diminescu, D., Renault, M., Jacomy, M., & D'Iribarne, C. (2010). Le web matrimonial des migrants : L'économie du profilage au service d'une nouvelle forme de commerce ethnique. *Réseaux*, *159 (*1), 15.
DiSessa, A. A. (2001). *Changing minds: Computers, learning, and literacy*. Mit Press.
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
Donnard, G. (2009). Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ? ORIV (Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville). Consulté de : http://www.oriv-alsace.org/pages1/4-prod/cahier_oriv_formation_linguistique.pdf
Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
Engeström, Y. (1999). Communication, discourse and activity. *The Communication Review*, *3 (*1-2), 165–185.
Engeström, Y. (2000). Activity Theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, *43 (*7), 960–974.
Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14 (*1), 133–156.
Engeström, Y. (2007a). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, *14 (*1-2), 23–39.
Engeström, Y. (2007b). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. *The Cambridge Companion to Vygotsky*, 363–382.
Engeström, Y. (2011a). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, *21*

*(*5), 598–628.
Engeström, Y. (2011b). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, *42 (*2), 170.
Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition de Vygotsky*, *1 (*1), 4–19.
Étienne, S. (2004). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère: la formation de base* (Thèse de doctorat en didactologie des langues-cultures). Université de la Méditerranée-Aix-Marseille II. Consulté de : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00151868/
Étienne, S. (2008). « Alphabétisation », un concept à étudier de près. Fédération nationale des AEFTI. Consulté de : http://aefti.eu/dossiers/droit-a-la-langue/%AB-alphabetisa
Eur-Alpha (Ed.). (2012a). Charte pour la formation des formateurs visant l'autonomisation des apprenants. Eur-Alpha. Consulté de : http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/charte_frbat4.pdf
Eur-Alpha (Ed.). (2012b). Manifesto. La voix des apprenants en alphabétisation en Europe. Eur-Alpha. Consulté de : http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manif_frbat4.pdf
Extramiana, C., & Sibille, J. (2008). Migrations et plurilinguisme en France. Didier /DGLFLF.
Extramiana, C., & Van Avermaet, P. (2010). Apprendre la langue du pays d'accueil. *Hommes & Migrations*, *n° 1288 (*6), 8–8.
FAS (Ed.). (1996). *Référentiel de formation linguistique de base. Livret 1: présentation*. Paris, France : FAS.
Fejes, A., & Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs*, *33 (*3), 117.
Ferrand-Bechmann, D. (2004). Militantisme, bénévolat et engagement. In *Les bénévoles et leurs associations: autres réalités, autre sociologie ?* (pp. 13–26). Paris : L'Harmattan.
Ferrand, N. (1993). L'atelier ECLER. Association Française pour la Lecture.
FFFOD. (2013). *Dialogue entre deux grands témoins des Rencontres : synthèse et prospectives* [Mp4]. Ecole de management de Normandie.
Fijalkow, J. (1997). Apprendre à lire-écrire… autrement. In *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. De Boeck Supérieur.
Fleurot, G. (2014). Un atlas des grands évènements qui ont mélangé les gènes humains. Consulté de : http://www.slate.fr/life/83549/atlas-evenements-melange-genes-humains
Forestal, C., & Puren, C. (2006). États Généraux du FLE, synthèse de l'atelier III « Métier : débouchés et emplois » [site associatif].
Forzy, B., Durussel, M.-C., Hernandez, M., & Nassiri, M.-C. (2012). *Présentation de 5 structures ressources*. Présenté à : Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants, Conseil Régional Île-de-France.
Fraenkel, B., Fregosi, D., & Vasseur, M.-T. (1981). *L'écrit et les migrants* (Rapport de recherche). Paris : Université Paris Descartes.
Fraenkel, B., Gani, L., & Mbodj, A. (2014). Alphabétisation [Site de l'encyclopédie en ligne]. Consulté de : http://www.universalis.fr/encyclopedie/alphabetisation/
François, D. (1976). Réflexions sur la formation des moniteurs d'alphabétisation de travailleurs immigrés. *Langue française*, *29 (*1), 108–115.
Frandsen, F., & Nølke, H. (1992). Georges Kleiber : La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical. Collection : Linguistique nouvelle. Paris, Presses universitaires de France, 1990, 199 p. *Revue Romane*, *1*. Consulté de : https://tidsskrift.dk/index.php/revue_romane/article/view/12054
Fustier, P. (2002). Associations : l'amalgame. *Connexions*, *77 (*1), 61–69.

Gaboriaux, C. (2011). La loi 1901 faute de mieux. Les Républicains face a l'association au tournant du XXe siècle. *The Tocqueville Review/La Revue Tocqueville*, *32 (*2), 53–65.

Gadotti, M. (2015). Freire Paulo (1921-1997). [Site de l'encyclopédie en ligne]. Consulté de : http://www.universalis.fr/encyclopedie/paulo-freire/

Giugni, M., & Passy, F. (2002). Chapitre 11. Le champ politique de l'immigration en Europe. *Académique*, 433–460.

Hackett, S. (2007). L'intégration des TIC en alphabétisation communautaire au Québec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, *1 (*2), 24.

Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.

Harfaux, P.-A., & Georges, S. (2010). Rapport annuel, diplôme initial de langue française. Année 2010. CIEP.

Harzoune, M. (2010). Roms et Tsiganes Jean-Pierre Liégeois. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=6187

HCI. (2012). Investir dans les associations pour réussir l'intégration. HCI (Haut Conseil à l'Intégration).

Hellenthal, G., Busby, G. B. J., Band, G., Wilson, J. F., Capelli, C., Falush, D., & Myers, S. (2014). A Genetic Atlas of Human Admixture History. *Science*, *343 (*6172), 747–751.

Hély, M. (2004). Les différentes formes d'entreprises associatives. *Sociologies Pratiques*, (9), 27–51.

Huot-Marchand, M. (1999). Multimédia et publics migrants primo-arrivants. *VEID (Ville-École-Intégration-Diversité)*, (119). Consulté de : http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revuevei/som119.htm

Hymes, D. H., Mugler, F., & Coste, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, Didier.

IGVP. (2007). *Evaluation de l'offre de formation linguistique pour les Parisiens maîtrisant mal ou peu le français* (Rapport d'évaluation No. 06.12). Paris : IGVP (Inspection Générale de la Ville de Paris).

INSEE. (2012a). Education et maîtrise de la langue. INSEE. Consulté de : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=IMMFRA12_i_Flot3_edu

INSEE. (2012b). Flux d'immigration. INSEE. Consulté de : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=IMMFRA12_h_Flot2_flu

Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie. (2013). *Second rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes: repenser l'alphabétisation* (rapport institutionnel). Hambourg, Allemagne : Unesco. Consulté de : http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002255/225590f.pdf

Jamin, J. (2003). Débattre de l'intégration en France et en Belgique. *Hommes & Migrations*, 103–110.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris ; Montréal (Qc) : L'Harmattan ; L'Harmattan Inc.

Joly, D. (2005). La gouvernance de l'immigration et de l'intégration. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1256/dossier_1255_54_62.pdf

Jovic, L. (1987). L'entretien de recherche. *Recherche en Soins Infirmiers*, (9), 72–77.

Jupp, T. C., Hodlin, S., Heddesheimer, C., & Lagarde, J.-P. (1978). *Apprentissage linguistique et communication : méthodologie pour enseignement fonctionnel aux immigrés*. Paris : CLE International.

Kaltenbach, P.-P. (1995). *Associations lucratives sans but*. Paris : Denoël.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e édition). Paris : Armand Colin.

Kluzer, S., Ferrari, A., & Centeno, C. (2011). *Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses* (Rapport d'information). European Commission. Consulté de : http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC63889_TN.pdf

Kluzer, S., Hache, A., & Codagnone, C. (2008). Overview of digital support initiatives for/by immigrants and ethnic minorities in the EU27. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. Consulté de : ftp://s-jrcsvqpx101p.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC48588.pdf

Kponton, D. (2006). Professionnalisation des opérateurs de tri par un logiciel innovant : "apprend tri." Présenté à : 8e Biennale de l'éducation et de la formation, INRP.

Krzeslo, E. (2005). Primo-arrivants et marché du travail. Université Libre de Bruxelles. Consulté de : http://www.ulb.ac.be/socio/tef/lettres/Li2005-23.pdf

Lacôte, J. (1998). Un regard sur l'offre des ressources multimédias pour la formation des publics, jeunes 16-25 ans et adultes, faiblement qualifiés et les pratiques professionnelles des formateurs.

Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers Du Service de Pédagogie Expérimentale-Université de Liège*, *7*, 71–95.

Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.

Lalung, C., & Beauné, A. (2013). *TIC et développement des compétences à l'écrit : des objectifs de formation pour les migrants ?* Présenté à : Journée d'études pour les 10 ans du programme TIC-Migrations, Paris.

Laot, F. (2002). Education permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée. *Actualité de la formation permanente*, (180), 117–122.

Laot, F. (2006). L'histoire, en somme, non pour la nostalgie, mais pour l'avenir. *Savoirs*, *10*, 48.

Laot, F., & De Lescure, E. (2006a). Editorial - Les formateurs d'adultes et leur formation : approche historique. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, (53).

Laot, F., & De Lescure, E. (2006b). Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et Formation*, (53), 79–93.

Lasfargue, Y. (2012). *Panorama de l'utilisation des TIC par les salariés dans leur travail* (La documentation française No. 49) (pp. 67–102). Centre d'analyse stratégique, Direction Générale du Travail. Consulté de : http://archives.strategie.gouv.fr/system/files/raptic_web_light_final28022012.pdf.pdf_0.pdf

Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant* (Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures). Université Paris 3, Sorbonne-Nouvelle, Paris. Consulté de : http://www.theses.fr/s43949

Lavoie, N., Levesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Education et Sociétés*, *22 (*2), 161.

LDH (Ligue des Droits de l'Homme). (2007). La carte de séjour compétences et talents a un an. Consulté de : http://ldh-toulon.net/la-carte-de-sejour-competences-et.html

Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.

Lebreton, E. (2014). Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché. *Savoirs et Formation - Recherches & Pratiques*, (4), 92–103.

Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Leclercq, V. (2003). Didactique scolaire / didactique extrascolaire : le cas de la didactique du français en formation de base des adultes. *Les cahiers Théodile*, (4), 5–14.

Leclercq, V. (2003). Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement. L'exemple de quatre pays francophones. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. Consulté de : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/litteratie.pdf

Leclercq, V. (2004). La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base. Un

processus inachevé. *VEI Enjeux*, *136*, 187–202.
Leclercq, V. (2005). Pratiques d'écriture des "illettrés." *La transition vers un autre monde, Le Sociographe*, (18), 21.
Leclercq, V. (2006). Apprendre à lire: la question des méthodes. CRI PACA. Consulté de : http://www.illettrisme.org/components/com_remository_files/downloads/168_Apprendre lire1.pdf
Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, *n° 14 (*2), 8–55.
Leclercq, V. (2011a). Identifier les compétences professionnelles des formateurs : quel support pour quelles fonctions ? In A. Bretegnier (Ed.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)* (pp. 51–66). Bern ; New York : Peter Lang.
Leclercq, V. (2011b). La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. In *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (pp. 19–35). Arras : Artois presses université.
Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 1960. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 173–196). Presses Univ. Septentrion.
Leclercq, V. (2014). Les évolutions politiques et institutionnelles de la formation de base : impacts sur les organisations du travail et les pratiques professionnelles des intervenants. *Savoirs et Formation - Recherches & Pratiques*, (4), 15–27.
Leclercq, V., & Vicher, A. (2002). La formation linguistique des adultes et des jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention. ANLCI.
Le Ferrec, L. (2007). Le dispositif national d'apprentissage de la langue par les migrants : quelle place pour l'écrit ? In *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 229–242). L'Harmattan.
Lenoir, H. (2002). *Adultes en situations d'illettrisme et formateurs : rapports aux nouvelles technologies (représentations, discours et usages)* (Rapport de recherche). CEP-CRIEP.
Leontiev, A. N., & Cole, M. (2009). *The development of mind: selected works*. Pacifica, CA: Marxists Internet Archive.
Leroux, P. (1996). Intégration du contrôle d'objets réels dans un hypermédia. Un exemple d'implantation dans le système ROBOTEACH. In *Troisième colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 237–244). Consulté de : http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000526/
Lestage, A. (1981). *Analphabétisme et alphabétisation*. (Unesco, Ed.). Paris : Unesco.
L'Italien, F. (2005, February 2). Praxis et subjectivité. Contribution à la critique de la philosophie de la pratique de Marx.
Lochard, Y. (2004). L'accompagnement entre technique et valeur. In *Les bénévoles et leurs associations : autres réalités, autre sociologie?* (pp. 125–135). Paris : L'Harmattan.
Losson, C. (2007). « Il y a plus de médecins béninois en Ile-de-France qu'au Bénin ». Consulté de : http://www.liberation.fr/economie/2007/07/20/il-y-a-plus-de-medecins-beninois-en-ile-de-france-qu-au-benin_98611
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.
Mangenot, F. (2002). L'apprentissage des langues. In *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
Marion-Vernoux, I., & Théry, M. (2008). Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la

formation continue. Céreq.
Marquet, P. (2003). *L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation : mesures, modèles et méthodes; contribution à l'évolution du paradigme comparatiste des usages de l'informatique en pédagogie* (HDR). Université Louis Pasteur - Strasbourg I, Strasbourg. Consulté de : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00343142
Marx, K. (1993). *Le capital : critique de l'économie politique* (Vol. Livre 1). Paris : PUF.
Masson, P. (2000). *Coopération européenne dans le domaine de l'immigration* (Rapport d'information No. 438). France: Sénat. Consulté de : http://www.senat.fr/rap/r99-438/r99-4380.html
MEN, Ministère de l'Éducation nationale. (2011). Soutien à la parentalité [Portail national des professionnels de l'éducation]. Consulté de : http://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html
Merciris, J.-P. (2008). Le cas des Antillais et des Surinamiens. L'immigration aux Pays-Bas. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=5077
Migreurop. (2010). *Aux frontières de l'Europe. Contrôles, enfermements, expulsions*. Europe : Réseau européen d'associations et d'individus. Consulté de : http://www.gisti.org/IMG/pdf/hc_migreurop_2010.pdf
Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration (Ed.). (2014). Politique de l'immigration : bilan et perspectives. Consulté de : http://www.interieur.gouv.fr/content/download/67913/493742/file/DP_Bilan%20et%20perspectives%20de%20la%20politique%20de%20l%27immigration.pdf
Møeglin, P., & Tremblay, G. (2008). Education à distance et mondialisation. Eléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. *Distances et Savoirs*, *6 (*1), 43–68.
Moirand, S. (1994). Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier.
Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In *Données orales, les enjeux de la transcription* (pp. 78–110). Perpignan : PUP.
Morisse, M. (2003). Analyse des besoins de formation des formateurs intervenant dans les actions de formation linguistique et/ou de base en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. CRI PACA.
Morlet, G. (2005). *L'analyse des compétences mises en œuvres par des opérateurs illettrés en situation de travail* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de P. Higelé). Université de Nancy 2. Consulté de : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc225/2005NAN21013.pdf
Mourlhon-Dallies, F. (2006). Le français à visée professionnelle: enjeux et perspectives. *Synergies Pays Riverains de La Baltique*, *3*, 89–96.
Mourlhon-Dallies, F., & De Ferrari, M. (2007). La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants ? In *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. L'Harmattan.
Munoz, M.-C. (2000). Les immigrés espagnols retraités en France: entre intégration et vulnérabilité sociale. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=1678
Murat, B. (2005). *Le bénévolat dans le secteur associatif* (Rapport d'information No. 16). Commission des affaires culturelles. Consulté de : http://www.senat.fr/rap/r05-016/r05-016.html
Nardi, B. A. (1996). Activity theory and human-computer interaction. *Context and Consciousness: Activity Theory and Human–computer Interaction*, *436*, 7–16.
Nay, O. (2007). *Histoire des idées politiques*. Paris : A. Colin.
Nijimbere, C., Mbwayiba, C., & Dayishimiye, N. (2013). La téléphonie mobile au Burundi : entre contraintes infrastructurelles et ingéniosité publique. Consulté de :

http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article267
Noblecourt, O. (2014). L'égalité pour les femmes migrantes. Ministère des droits des femmes.
Noiriel, G. (2005). L'histoire de l'immigration en France: état des lieux des recherches, perspectives d'avenir. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=1254
Nosulenko, V., & Rabardel, P. (Eds.). (2007). *Rubinstein aujourd'hui : nouvelles figures de l'activité humaine*. France : Octarès Editions ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.
N'Sémi, N. (2014). Aperçu sur les migrations mondiales en 2013. (Direction générale des étrangers en France, Ed.). Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration.
OCDE. (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris : OECD Publishing. Consulté de : http://www.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2013_9789264204096-fr
OECD. (2001). *Understanding the Digital Divide* (OECD Digital Economy Papers). Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development. Consulté de : http://www.oecd-ilibrary.org/;jsessionid=aukbm8b5de8ri.x-oecd-live-02content/workingpaper/236405667766
Okondza, R. (2013). Penser une offre linguistique à l'échelle d'un territoire. Conseil Régional Île-de-France.
Orrill, R., Steen, L. A., Porter, T., Wadsworth, D., Malcom, S., Gal, I., … Hoachlander, G. (1997). EXTEND: Numeracy and Quantitative Literacy. Consulté de : http://www.stolaf.edu/other/extend/Numeracy/numeracy.html
Othily, G., & Buffet, F.-N. (2006). *Rapport de la commission d'enquête sur l'immigration clandestine* (rapport institutionnel No. 300). Paris (France) : Sénat. Consulté de : http://www.senat.fr/rap/r05-300-1/r05-300-11.pdf
Paragas, F. (2010). Les réseaux interpersonnels transnationaux des travailleurs migrants philippins : une communication en hélice. *Réseaux*, *159 (*1), 57.
Parlement Européen, & Conseil de l'Union Européenne (Eds.). (2006). Recommandation du Parlement Européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Consulté de : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF
Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In *Apprendre et faire apprendre.* (PUF, pp. 109–121). Paris. Consulté de : http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf
Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse, la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145–198.
Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés*, *16 (*2), 167.
Pelgrum, W. J., & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
Perez, W. G. (2012). Aux origines de la théorie de l'activité : le cas de Serguei Leonidovitch Rubinstein. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article116&lang=fr
Perrichon, E. (2011). Evolution historique de l'agir social dans les configurations didactiques en « français de spécialité ». *Savoir et Formation, Recherches et Pratiques (SFRP)*, (Hors série n°2), 27–40.
Peter, J.-M. (2011). « Les apprentissages informels», un concept à l'épreuve de la recherche en formation, les enjeux du débat. Compte-rendu de la journée d'étude organisée par la revue Savoirs, le 6 avril 2011. Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie. *Savoirs*, *26 (*2), 123.

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

Poissant, H. (1998). Les capacités cognitives chez les adultes. *International Review of Education*, *44* (4), 393–399.

Pomian, K. (2005). Le musée de l'Europe face à la question des migrations. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1256/dossier_1255_54_62.pdf

Porcher, L., Barbe, G., Sctrick, R., Pillods, M., & Richterich, R. (1982). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France : une expérience dans l'Académie de Versailles*. Conseil de l'Europe.

Pudelko, B., Legros, D., & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. In *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes : APLV. Consulté de : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985

Puren, C. (2012). Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. Consulté de : http://www.christianpuren.com/app/download/5565553051/PUREN_2012b_CR_ROBERT_ROSEN_REINHARDT.pdf?t=1328910099

Puren, C. (2014). La revue de presse du FLI, Français Langue d'Intégration. Consulté de : http://www.christianpuren.com/fli/

Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier.

Quenneville, S. (2001). *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques d'un groupe populaire en alphabétisation*. Montréal : CLÉ. Consulté de : http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236371124910545539

Quentrec-Creven, G. L. (2013a). L'aisance en français des primo-arrivants. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration. Consulté de : http://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/38838/296099/file/infosmigrations_28.pdf

Quentrec-Creven, G. L. (2013b). L'impact des cours de français pour les nouveaux migrants. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration. Consulté de : http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Etudes/Enquete-Longitudinale-sur-l-Integration-des-Primo-Arrivants-ELIPA/Les-publications/L-impact-des-cours-de-francais-pour-les-nouveaux-migrants

Quentrec-Creven, G. L. (2014). De la formation linguistique à l'intégration des nouveaux-migrants ? In *Démographie et politiques sociales*. Ouagadougou.

Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. Consulté de : http://ergoserv.psy.univ-paris8.fr/Site/Groupes/Modele/Articles/Public/ART372105503765426783.PDF

Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument. *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, *19*, 61–65.

Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Elément pour une théorie instrumentale étendue. In *Avec Vygotski* (2e éd. augm, pp. 265–289). Paris : La Dispute.

Rama, D. (2014). Analyse de l'impact culturel d'un changement technologique sur la sociabilité adolescente. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article300

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre : l'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : Presses universitaires de France.

Régnard, C. (2008). Profil des migrants accueillis dans le cadre du dispositif public en 2006. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration. Consulté de : http://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/38864/296423/file/IM_5_CAI-2.pdf

Régnard, C., & Domergue, F. (2011). Les nouveaux migrants en 2009. Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration. Consulté de : http://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/38847/296207/file/IM_19_ELIPA_2.pdf

Renoult, C. (2013). Qu'est−ce qui détermine l'intégration des TICE en formation d'adultes ? Quelles formations proposer pour vaincre les résistances des formateurs? *Frantice.net*, (6).

Rivière, V. (2012). Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (45), 163–176.

Rodier, C. (2013). Le Juteux marché des migrants. Consulté de : http://www.sinemensuel.com/grandes-interviews/claire-rodier-le-juteux-marche-des-migrants/

Roy, X., & Williot, E. (2012). *GIP Viry-Châtillon, Grigny et coordination socio-linguistique. Des partenariats porteurs de réponses créatives pour mailler l'apprentissage du français et la recherche d'emploi*. Présenté à : Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants, Conseil Régional Île-de-France.

Rubinstein, S. L. (2007a). Fondements de la théorie de la conscience. In *Rubinstein aujourd'hui : nouvelles figures de l'activité humaine* (Octarès Editions ; Editions de la Maison des sciences de l'homme). France : Nosulenko, V., & Rabardel, P.

Rubinstein, S. L. (2007b). L'activité. In *Rubinstein aujourd'hui : nouvelles figures de l'activité humaine* (Octarès Editions ; Editions de la Maison des sciences de l'homme). France : Nosulenko, V., & Rabardel, P.

Rubinstein, S. L. (2007c). Le principe de l'activité du sujet dans sa dimension créative (des fondements philosophiques de la pédagogie moderne). In *Rubinstein aujourd'hui : nouvelles figures de l'activité humaine* (Octarès Editions ; Editions de la Maison des sciences de l'homme). France : Nosulenko, V., & Rabardel, P.

Sacks, H., Schlegoff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50 (*4), 696.

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.

Simonet-Cusset, M. (2004). Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail. In *Les bénévoles et leurs associations : autres réalités, autre sociologie ?* (pp. 247–261). Paris : L'Harmattan.

Simon, G. (1992). Une Europe Communautaire de moins en moins mobile ? *Revue Européenne de Migrations Internationales*, *8 (*1), 67–87.

Simon, J.-C. (1980). L'éducation et l'informatisation de la société. Consulté de : http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h80simon2.htm

Solar, C., & Thériault, M. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne. *Savoirs*, *33 (*3), 105.

Storme, A., Mottin, S., & Godenir, A. (2012). Les primo arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation ?. Lire et Ecrire en Wallonie. Consulté de :

http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2012/polit_primo.pdf

Stroobants, J.-P., & Gatinois, C. (2014). La politique d'immigration européenne prise au piège des populismes. Consulté de : http://www.lemonde.fr/europe/article/2014/12/16/la-politique-d-immigration-europeenne-prise-au-piege-des-populismes_4541439_3214.html

Tanguy, L. (2007). La fabrication d'un bien universel. In *Former pour réformer* (La Découverte, pp. 31–68). La Découverte. Consulté de : http://www.cairn.info/former-pour-reformer--9782707153227-page-31.htm

Tarrius, A. (2010). Médecins circulants et consultations à distance: nouvelles pratiques de soin des transmigrants. *Réseaux*, *159 (*1), 111.

Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. University of Helsinki, Department of Education, Helsinki.

Thibault, F. (2008). L'étude des politiques publiques : trois grands écueils à éviter. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/IMG/pdf/politiques_publiques.pdf

Thibeault, E. (2010). A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés. Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58&lang=fr

Thibeault, E. (2012). Après l'âge du cuivre, celui de la fibre optique ? Consulté de : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article111&lang=fr

Thieulin, B., Peugeot, V., Abiteboul, S., Andrieux, N., Balagué, C., Briand, M., … Ny, L. L. (2013). *Citoyens d'une société numérique. Accès, littératie, médiations, pouvoir d'agir : pour une politique d'inclusion* (Rapport d'étude). France : Rapport à la Ministre déléguée chargée des petites et moyennes entreprises, de l'Innovation et de l'Économie numérique.

Thomas, O. (2011). *Des émigrants dans le passage. Une approche géographique de la condition de clandestin à Cherbourg et sur les côtes de la Manche*. Université de Caen. Consulté de : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00673859

Thomas, S. (2012). *Translittéracie : un concept unificateur*. Présenté à : Translittératies : enjeux de citoyenneté et de créativité, ENS Cachan.

Tort, F., Kummer-Hannoun, P., & Beauné, A. (2013). Engagement et motivations des enseignants du secondaire pour la passation d'un concours d'informatique. In *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Objets et méthodes d'enseignement et d'apprentissage, de la maternelle à l'université*. Université Blaise Pascal Clermont Ferrand. Consulté de : http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00875655

Tuot, T. (2013). *La grande Nation : pour une société inclusive - Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration* (rapport public). Consulté de : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/134000099/index.shtml

Unesco (Ed.). (2006). *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Consulté de : http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-fr.pdf

Unesco (Ed.). (2010). Guide de mesure pour l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en éducation.

Unesco. (2011a). *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Unesco (Ed.). (2011b). TIC Unesco : un référentiel pour les enseignants.

Unesco (Ed.). (2012). L'apprentissage mobile et les politiques : questions clés. Consulté de : http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638f.pdf

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

Vadot, M. (2014). Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base. *Savoirs et Formation - Recherches et Pratiques*, (4).

Valence, A. (2009). Discours médiatiques et représentations sociales de l'immigration. *Accueillir*, (252), 82–83.

Valenduc, G. (2012). Contre la fracture numérique, l'alphabétisation. *Le Journal de l'Alpha*, (182). Consulté de : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2012/numer_ja182_p032.pdf

Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation* (Septentrion, pp. 237–276). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Univ. Septentrion.

Van der Sanden-Piva, N. (2013). La compétence culturelle en jeu: quel parcours de formation pour des adultes migrants et quels apports des TICE ? *Savoirs et formation recherches et pratiques*, *Hors série (*3), 34–41.

Vanderspelden, J. (2014). Le numérique, une chance pour l'apprenant ! [Lettre MIREB, n°26].

Vergnaud, G. (2002). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot & J.-P. Bronckart (Eds.), *Avec Vygotski* (2e éd. augm). Paris : Dispute.

Vergnaud, G. (2004). Un cadre général en guise d'introduction. *Nouvelle revue de l'AIS*, (27), 7.

Vergnaud, G. (2007). Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Anthologie de textes choisis et édités par Valérie Nosulenko et Pierre Rabardel, 2007. *Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation*, (161), 132–135.

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, *2011 (*01), 37–48.

Vetters, C. (2004). Les verbes modaux pouvoir et devoir en français. *Revue Belge de Philologie et D'histoire*, *82 (*3), 657–671.

Vicher, A. (2004). Guide des référentiels et des outils d'évaluation des compétences langagières, des compétences de base et des compétences clés. Ecrimed.

Vicher, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique en France : retombées des travaux internationaux des vingt dernières années. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 197–236). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Vicher, A. (2013). Historique de la formation (linguistique) de base aux adultes en France. Evolution des orientations politiques des années 1960 à la fin des années 1990.

Viet, V. (2005). Musée et histoire de l'immigration, un enjeu pour toutes les nations. Consulté de : http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1256/dossier_1255_54_62.pdf

Vincent, D. (2005). *La formation des étrangers à la langue du pays d'accueil* (Etude de législation comparée No. 150). Paris, France : Sénat. Consulté de : http://www.senat.fr/lc/lc150/lc150_mono.html

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trans.). Paris : Messidor, Éditions sociales.

Vygotski, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky*. (R. W. Rieber, Ed.). New York: Plenum Press.

Wagner, D. A., & Kozma, R. B. (2005). *Les nouvelles technologies au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes : les perspectives dans le monde*. Paris : Unesco.

Winkin, Y. (1984). Éducation et ethnographie de la communication. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *52 (*1).

Winkin, Y. (1997). L'observation participante est-elle un leurre ? *Communication et organisation*, (12).

Winkin, Y. (2008). La réception de la notion de double contrainte en France. In J.-J. Wittezaele (Ed.), *La double contrainte : l'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines* (pp. 11–30). Bruxelles ; Paris : De Boeck.

Wittezaele, J.-J. (2008). La double contrainte : un concept fondateur. In J.-J. Wittezaele (Ed.), *La double contrainte : l'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines* (pp. 11–30). Bruxelles ; Paris : De Boeck.

Wittezaele, J.-J., & Bateson, M. C. (Eds.). (2008). *La double contrainte : l'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines*. Bruxelles ; Paris : De Boeck.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 107–119). Paris : L'Harmattan. Consulté de : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/27/14/PDF/chapitre_mackiewitz.pdf

Yun, G., & Poisson, V. (2005). Nouvelles formes d'esclavage parmi les Chinois récemment arrivés en France. *Hommes & Migrations*, (1254), 29–44.

Zolberg, A. R. (1993). Un reflet du monde : les migrations internationales en perspective historique. *Études Internationales*, *24 (*1), 17.

Table des matières

Abstract 2

Remerciements 4

Sommaire....5

Introduction générale 7

Chapitre I : à propos de mondialisation....12

1. Éléments de contexte 12

1.1. Des sociétés de l'information à celles du savoir ? 12

1.2. À propos d'informatique en éducation 15

1.3. Analyse des besoins des migrants en lien avec les TIC 17

1.4. Des migrants connectés ? 19

2. Perspectives sur l'immigration 21

2.1. Flottements terminologiques 21

2.2. Caractéristiques générales des phénomènes migratoires 26

2.3. Données historiques : vers les spécificités de la situation française 27

2.4. Statistiques actuelles 30

2.5. Politiques publiques de formation des migrants 35

3. Considération des TIC dans la formation des migrants peu lettrés 37

3.1. Part et traitement des technologies dans les référentiels 37

3.2. Questions de terminologie 41

3.3. TIC et « alphabétisation » des adultes migrants, une revue de littérature 46

Chapitre II : cadre de référence....70

4. Ancrage de la recherche au sein des didactiques 70

4.1. Pluralité des affiliations possibles 70

4.2. À propos d'éducation des adultes 71

4.3. Élaborations didactiques issues des recherches menées en FLE 78

4.4. Français comme langue étrangère 91

4.5. Quid des pratiques de formation ? 94

4.6. Besoins en termes didactiques 102

4.7. Approches formatives par les activités professionnelles 107

5. Théories de l'activité 114

5.1. L'activité comme unité d'analyse 114

5.2. Théorie de l'apprentissage expansif 123

5.3. À propos de « pratiques instrumentées » 135

5.4. Théories de l'activité : une synthèse 145

Chapitre III : une professionnalisation croissante des formateurs d'adultes migrants ?....148

6. Évolution historico-culturelle des activités de formation des migrants 148

6.1. Professionnalisation, certes, mais de quel métier ? 148
6.2. Problématiques contemporaines pour la professionnalisation des formateurs de migrants 157
7. Activités associatives 162
7.1. À propos de la dimension artisanale des activités associatives 162
7.2. Spécificités des associations 168
7.3. Activités associatives pour la formation des migrants 174
8. Analyse théorique des contradictions 178
8.1. Contradictions primaires : état de besoin 178
8.2. Contradiction secondaire : « remplis l'objectif de leur intégration, seul » ? 182
8.3. Contradictions tertiaires : vers la détermination d'un objet culturellement plus avancé 183
8.4. Contradictions quaternaires : rapports aux systèmes d'activité voisins 184
Chapitre IV : délimiter les activités 187
9. Élaboration du programme de recherche 187
10. Phase exploratoire de la recherche 190
10.1. Première collecte de données 190
10.2. Méthodologie pour les entretiens 191
10.3. Discussion au sujet des organismes représentés dans le corpus de la phase exploratoire 195
10.4. Analyses des données de la phase exploratoire 198
Chapitre V : pour l'analyse historique, théorique et empirique des systèmes d'activité 227
11. Élaboration du deuxième corpus 227
11.1. Détermination de critères pour la sélection des organismes de formation 227
11.2. Reconstitutions du deuxième corpus 229
11.3. Du positionnement sur les terrains à la méthodologie des laboratoires du changement 230
11.4. Adaptation de la méthodologie 232
12. Discussion à propos des organismes de la phase d'approfondissement 236
12.1. Considérations générales 236
12.2. Utilisations de TIC en formation 240
12.3. Synthèse générale à propos des organismes de la phase d'approfondissement 266
Chapitre VI : analyse des contradictions 270
13. Le cas de l'association de quartier : un objet perdu ? 270
13.1. Données recueillies et méthodologie d'analyse 270
13.2. Singularité de l'objet du système d'activité 273
13.3. À propos de la perte de l'objet 283
13.4. Processus d'apprentissages expansifs 294
13.5. Vers une évolution du modèle des types historiques d'activité ? 307
14. Le cas de l'organisme A : un système rationalisé ? 310
14.1. Données recueillies et méthodologie d'analyse 310
14.2. À propos du contexte 314

14.3. Principaux résultats de l'analyse des contradictions *316*
14.4. Quelle intégration pour un nouvel acteur sur le marché de la formation linguistique des migrants ? *328*
15. Le cas de l'organisme B : un objet prédéterminé ? 331
15.1. Données recueillies et méthodologie d'analyse *331*
15.2. Principaux résultats de l'analyse des contradictions *333*
15.3. Consensus à propos de l'objet ? *348*
Conclusion générale 352
Bibliographie 358
INDEX 380
Résumé 385

INDEX

Index des tableaux

Tableau 1 : croissance du nombre de publications comportant les syntagmes cibles....12
Tableau 2 : nombre de personnes en situation irrégulière dans différents pays de l'OCDE (Othily & Buffet,2006, p. 47) 30
Tableau 3 : caractéristiques des textes du corpus « TIC et alphabétisation des adultes »....48
Tableau 4 : typologie des usages des TIC à des fins de formation....59
Tableau 5 : continuum d'approches des TIC en formation d'adultes peu lettrés....60
Tableau 6 : types d'apprentissages associés aux apprentissages informels et attributs, adapté de Cristol et Muller (2013)....77
Tableau 7 : trois modèles historiques pour les pratiques d'alphabétisation, adapté de Leclercq (2006)....94
Tableau 8 : centres d'examen DILF répertoriés par le CIEP et l'OFII dans une région française (après révision)....190
Tableau 9 : thématiques identifiées dans les entretiens de la phase exploratoire, 2de analyse....203
Tableau 10 : sous-thématiques liées à l'entretien en lui-même....204
Tableau 11 : sous-thématiques liées aux répondants....206
Tableau 12 : sous-thématiques liées aux organismes....208
Tableau 13 : sous-thématiques liées aux TIC....209
Tableau 14 : catégories liées aux pratiques pédagogiques avec des TIC....210
Tableau 15 : catégories liées aux « processus de "banalisation" d'usages pédagogiques de TIC »....210
Tableau 16 : sous-thématiques liées aux formateurs....213
Tableau 17 : sous-thématiques liées aux apprenants....217
Tableau 18 : sous-thématiques liées au DILF....219
Tableau 19 : catégories identifiées dans la sous-thématique des conceptions du diplôme....220
Tableau 20 : sous-thématiques liées à la formation linguistique/ de base....222
Tableau 21 : distribution des critères incluants pour les organismes sélectionnés....228
Tableau 22 : synthèse des données collectées pour la phase d'approfondissement....235
Tableau 23 : répartition de la prise de parole dans les entretiens de groupe....243
Tableau 24 : thématiques identifiées dans l'entretien de groupe avec les formateurs de l'association....244
Tableau 25 : sous-thématiques identifiées en ce qui concerne les « activités de formation »....246
Tableau 26 : catégories de la sous-thématique « pratiques avec les TIC »....248
Tableau 27 : thématiques de l'entretien de groupe avec les formateurs de l'organisme B 253
Tableau 28 : sous-thématiques identifiées pour la thématique des « activités de formation »....256
Tableau 29 : description de l'offre de formation de l'association....274
Tableau 30 : facettes de l'objet des activités en fonction des sujets membres de la communauté de l'association 277
Tableau 31 : quatre dimensions structurelles pour les systèmes d'activité....309
Tableau 32 : évolution du taux de prescription de formation (DGLFLF, 2010, p. 59) 315

Index des auteurs cités

Adami....9, 38 sv, 70, 78 sv, 90, 96, 102, 104, 151 sv, 156 sv, 179, 183, 196, 358

Alderman.....15, 358

Allier.....40, 100 sv, 199, 358

Archambault.....166, 173, 176, 358

Arditty.....81, 157, 358

Ardourel.....53 sv, 59, 358

Arnodo.....58 sv, 358 sv

Astolfi.....95, 359

Aubin-Horth.....42, 368

Auverlot.....14, 359

Barbe.....85, 372

Bardin.....198, 359

Baron 1, 9, 15 sv, 98, 113, 176, 359 sv

Bateson.....126, 359, 375 sv

Beacco. 7 sv, 38 sv, 57, 88, 90, 105, 187 sv, 359

Beauné...1, 7, 16, 37, 40, 53, 57 sv, 61 sv, 66, 68, 95, 99, 101, 176, 194, 352, 359 sv, 368, 374

Bento.....1, 87, 98, 360, 369

Berchoud.....23 sv, 352, 360

Bereiter.....44 sv, 360

Bergère. 39 sv, 68, 79 sv, 90, 99 sv, 105, 147, 157, 160 sv, 184, 358, 360, 363

Bernardo.....43, 360

Béziat.....16, 360

Bigot.....18, 360

Bindé.....12 sv, 360

Blais.....42, 360

Blampain.....67, 360

Bonnerot.....159, 360

Boudelia.....57, 361

Bounie.....20, 361

Bourgeois.....74, 76, 361

Bourrel.....16, 361

Bretegnier.....33, 156 sv, 183, 358, 361, 369

Breton.....53, 61 sv, 114, 361, 368

Brodiez.....173, 361

Bronckart.....121, 361, 375

Bros.....54, 361

Brotcorne.....14, 361

Bruillard.....1, 15 sv, 45, 98 sv, 359, 361

Bruley.....92, 96, 105 sv, 176, 184, 361, 369

Bruley-Meszaros.....92, 96, 105 sv, 176, 184, 361

Bruneau.....159, 360

Buffet.....30, 371

Candide.....33, 36, 361 sv

Carcenac.....17, 362

Carré.....12, 77, 362

Castagnos-Sen.....35, 362

Catani.....85, 362

Cembalo.....75, 362

Centeno.....49 sv, 61, 367

Cerisier.....52, 57, 362

Ceyhan.....21, 362

Chaptal.....17, 362

Chessel.....166, 170, 362

Chiousse.....75 sv, 362

Cobb.....45, 362

Cochy.....36, 362

Codagnone.....19, 50, 362, 368

Coirier.....26 sv, 362

Collin..13 sv, 47, 52, 59, 65 sv, 362 sv

Colombier.33, 82 sv, 100, 154, 372

Cortes.....82, 363

Costa-Galligani.....87, 363

Coste.....83, 85, 363, 367, 370, 372

Cristol.....77, 364

Croutte.....18, 360

Cuban.....15, 299, 352, 364

Cuq.....71, 79, 81, 86, 109, 364

Curien.....12 sv, 364

D'Iribarne.....20, 365

Danon-Boileau.....135, 364

Dantzer.....51, 59, 359, 364

Daudey.....18, 360

Dayishimiye.....20, 370

De Corbier.....157, 364

De Coster.....61 sv, 65, 364

De Ferrari.....54, 364, 370

De Lescure.....71 sv, 75, 149, 185, 364, 368

Defourny.....163, 364

Defrasne.....163, 364

Delcambre.....43, 45, 364

Demaizière.....16, 365

Demarais.....12, 360

Demoustier.....163 sv, 169 sv, 365

Deslandes.....40, 79 sv, 99 sv, 105, 147, 360

Dessis 51, 55 sv, 58, 60, 63 sv, 181, 365

DGLFLF.....8, 24 sv, 31, 155, 162, 315 sv, 365 sv

Dieuzeide.....69, 365

Diminescu.....20 sv, 361, 365

DiSessa.....45, 365

Domergue.....25, 32 sv, 365, 373

Donnard.....35 sv, 365

Durussel.....159, 366

e Lescure.....72, 75, 149, 185, 368

Engeström.....2, 9, 69, 114 sv, 120, 123 sv, 148, 162 sv, 167, 178 sv, 207, 209, 231 sv, 269 sv, 273, 276, 294, 297, 301, 306 sv, 310, 313 sv,

349, 352, 357, 365 sv, 386
Étienne 33, 41, 70, 79 sv, 154, 156, 176, 182, 358, 366
Extramiana.....35, 90, 366
Fejes.....75, 366
Ferrand.....172, 366, 374
Ferrand-Bechmann.....172, 366
Ferrari. .7, 38, 49 sv, 54, 61, 89, 92, 105, 109 sv, 359, 364, 367, 370
Fijalkow.....92, 366
Forzy.....89, 159, 364, 366
Fraenkel...42, 92, 99, 103, 354, 366
François…20, 97, 150 sv, 155, 159, 181, 361, 366
Fregosi.....42, 92, 103, 366, 369
Fustier.....167 sv, 366
Gaboriaux.....163, 367
Gadotti.....43, 367
Giugni.....22, 28, 35, 367
Godenir.....24, 373
Gruca.....71, 79, 81, 86, 109, 364
Hache.....19, 368
Hackett. 49, 57 sv, 61, 63 sv, 66 sv, 367
Hakkarainen.....313, 367
Harfaux.....197, 367
Harzoune.....28, 367
Heddesheimer.....107, 367
Hély.....166, 266, 367
Hernandez.....159, 366
Hodlin.....107, 367
Holec.....75, 362
Huot-Marchand.....55 sv, 61, 367
Jacomy.....20, 365
Jamin.....28, 367
Jefferson.....202, 373
Jézégou.....16, 200, 367
Joly.....28, 367
Jovic.....191, 367
Jupp.....107, 110, 367
Kaltenbach…162, 165 sv, 175, 367
Kaufmann.....191, 367
Kluzer. 19 sv, 49 sv, 61 sv, 66, 362, 367 sv
Kozma.....15, 51, 54, 375
Krzeslo.....24, 368
Kummer-Hannoun.....16, 374
L'Italien.....135, 369
Lacôte.....65, 368
Lafontaine.....43 sv, 368
Lagarde.....107, 367
Lahire.....41, 80, 368
Lalung.....59, 368
Laot.....71 sv, 75, 149, 368
Lasfargue.....18, 368
Laurens.....79, 87 sv, 91, 102, 368
Lavoie.....41, 368
Law.....13, 371
Le Breton.....114, 368
Le Ferrec.....155, 182, 369
Lebreton.....176, 368
Leclercq 7, 37, 40 sv, 45, 47, 71, 79 sv, 91 sv, 97 sv, 105 sv, 147, 152 sv, 159 sv, 174 sv, 183 sv, 266, 274, 358, 368 sv
Lehoussel.....99, 105, 161, 360
Leontiev118 sv, 124, 133, 135, 369
Leroux.....60, 369
Lestage.....104, 150, 369
Levesque.....42, 368
Lochard.....174, 369
Mahieux.....16, 361
Manesse.....105, 158, 184, 369
Mangenot.....200, 369
Marion-Vernoux.....74, 369
Marquet.....17, 370
Marx. 114 sv, 122, 125, 135, 369 sv
Masson.....27 sv, 370
Mbwayiba.....20, 370
Merciris.....28, 370
Møeglin.....12, 69, 370
Mondada.....193, 370
Morisse.....96, 160, 370
Mottin.....24, 373
Mourlhon-Dallies.....1, 91, 109 sv, 370
Muet.....12 sv, 364
Muller.....77, 364
Munoz.....28, 370
Murat.....173, 176, 370
N'Sémi.....26 sv, 371
Nardi.....113, 370
Nassiri.....159, 366
Nay.....114, 116, 269, 370
Nguyên.....89, 364
Nicoll.....75, 366
Nicourd.....166, 170, 362
Nijimbere.....20, 370
Noblecourt.....32 sv, 371
Noiriel.....27, 169, 371
Nosulenko.....371, 373, 375
Okondza.....157, 371
Orrill.....45, 371
Othily.....30, 371
Paragas.....20, 371
Passy.....22, 28, 35, 367
Pastré.....111 sv, 371
Payet.....231, 371
Pelgrum.....13, 371
Perez.....116, 371
Peter.....77, 358, 361, 369, 371
Pillods.....85, 372
Plouin.....12, 360
Poilroux….33, 82 sv, 100, 154, 372
Poissant.....76, 372
Poisson.....26, 376
Pollet.....43, 45, 364
Pomian.....27, 372
Porcher.....85, 151, 191, 372
Puren.....81, 83, 88, 157, 366, 372

Py.....86, 372
Quenneville.....57, 352, 372
Quentrec-Creven....34, 323 sv, 372
Rabardel. .133 sv, 202, 353, 355 sv, 371 sv, 375
Rastier.....75, 373
Régnard.....25, 32 sv, 373
Renault.....20, 365
Renoult.....61, 373
Richterich.....85, 372
Rivière 96, 106, 111, 156, 181, 359, 373
Roy.....159, 373
Rubinstein.....116 sv, 371, 373, 375
Sacks.....202, 373
Sayad.....22, 29, 161, 355, 373
Scardamalia.....44, 360
Schlegoff.....202, 373
Schnapper.....25, 29, 373
Sctrick.....85, 372
Sibille.....90, 366
Simon.....16, 26, 373
Simonet-Cusset.....172, 373
Solari.....52, 57, 362
Storme.....24, 373
Tanguy.....72, 74, 374
Tarrius.....20, 374
Teräs.....131, 374
Théry.....74, 369
Thibeault.....233 sv, 374
Thomas.....23, 374
Tort.....16, 361, 374
Tremblay.....12, 69, 370
Tuot.....177, 374
Vadot.....159 sv, 176, 338, 374
Valence.....23, 375
Valenduc.....14, 55, 65, 361, 375
Van Avermaet.....35, 366
Van der Sanden-Piva.....57, 375
Vandermeulen.....91, 95, 375
Vanderspelden.....66, 375
Vasseur.....42, 92, 103, 366
Vergnaud.111 sv, 116 sv, 121, 371, 375
Vetters.....375
Vicher.....37 sv, 90, 106, 155, 157, 183, 274, 358, 369, 375
Vidal.....16, 361
Viet.....25 sv, 28, 31, 375
Vincent.....35, 375
Vygotski120 sv, 131, 133, 135, 142 sv, 361, 372, 375
Wagner.....15, 51, 54, 375
Williot.....159, 373
Winkin.....126, 230, 310, 375
Wittezaele.....126, 359, 375 sv
Wittorski.....78, 112, 376
Yun.....26, 376
Zolberg.....26, 376

Résumé

Titre :

Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du DILF

Résumé :

À partir du début des années 2000, les gouvernements français ont engagé une série de réformes relatives au cadre institutionnel de la formation des migrants, comprenant notamment la création du DILF (Diplôme Initial de Langue Française) et des indications variées pour l'utilisation de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Dans cette thèse, on a interrogé, à l'aide des théories de l'activité et, particulièrement, de la théorie des apprentissages expansifs (Engeström, 1987), l'impact de ces réformes sur les pratiques des formateurs. Il ressort des analyses que ces réformes ont modifié l'objet des activités de formation des migrants mais qu'au lieu de renvoyer à une transformation *expansive*, comme le suppose le cadre théorique mobilisé, elles renvoient davantage à une transformation *restrictive*.

Mots clés :

Théories de l'Activité, formateurs d'adultes, DILF, TIC, réformes, littéracies