



HAL
open science

Transmettre : Entre être et faire, malgré les dires - Une étude des acteurs de la formation linguistique de base pour adultes.

Amélie Coubault-Lazzarini, Amandine Bergère

► To cite this version:

Amélie Coubault-Lazzarini, Amandine Bergère. Transmettre : Entre être et faire, malgré les dires - Une étude des acteurs de la formation linguistique de base pour adultes.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00800039

HAL Id: halshs-00800039

<https://shs.hal.science/halshs-00800039>

Submitted on 21 Mar 2013

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.



Communication n° 129/130 – Atelier 30 : Formation des formateurs

**Transmettre : Entre être et faire, malgré les dire.
Une étude des acteurs de la formation linguistique de base pour adultes.**

Amélie COULBAULT-LAZZARINI, chargée d'études et recherches, Asso. Va Savoirs, Lab. GEPECS ED 3625, équipe TEC, U. Paris V Descartes

Amandine BERGERE, dir. Asso. Va Savoirs, Lab. UMR 7206 CNRS-MNHN-Denis Diderot

Résumé : Dans le secteur de la formation linguistique de base, à l'identité mal définie, la problématique de la transmission s'articule autour de questions essentielles, qui ont guidé notre étude, telles que ce qu'est un formateur, ce qu'il transmet, comment et à qui il le transmet. Au travers d'entretiens avec les formateurs du secteur de la formation linguistique de base, et d'observations des séances de formation conduites par ces mêmes personnes, cette étude cherche à mettre en évidence la place et le rôle du formateur en situation de transmission. Prenant en compte le parcours des formateurs, leurs discours sur leurs pratiques et les mises en œuvre réellement observées, elle analyse la manière dont les formateurs transmettent, et les facteurs de variation de cette transmission.

Mots clés : transmission, formateurs en linguistique, parcours, discours, pratiques formatives

Introduction

Le secteur de la formation linguistique de base s'avère encore aujourd'hui un secteur aux contours flous, y compris pour ses acteurs. Au cœur de ce secteur, la question de la transmission prend toute son importance, car elle cristallise les enjeux, les tensions essentielles, c'est-à-dire en quelque sorte l'identité de ce secteur : qui transmet quoi, comment, à qui, avec quels objectifs ?

Sans nier ni occulter la place des apprenants, récepteurs de la transmission, nous nous focaliserons ici sur les formateurs, transmetteurs. Nous envisagerons la transmission au sens de Marie Treps (2000), c'est-à-dire comme un processus permettant de faire passer quelque chose à quelqu'un. Pour aborder la complexité qui se joue entre les représentations et la réalité du métier de formateur, en situation de transmission, nous nous intéresserons à trois aspects de la question : le dire, le faire et l'être. En effet, si Philippe Meirieu (1995) parle d'une « béance irréductible entre le dire et le faire », nous ajouterons la dimension de l'être. Nous observerons comment s'articulent les pratiques des formateurs avec leurs discours, mais aussi avec leur équation personnelle¹. Cette étude se positionne comme une recherche au service de l'action sociale².

¹ Au sens ethnologique d'ensemble des caractéristiques propres à une personne, qui la définissent.

² Elle a bénéficié du co-financement du Fond Régional pour le Développement de la Vie Associative ; de la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté ; et du Fond Européen d'Intégration.

I. Ancrages et cadre d'analyse : à la croisée des connaissances

Entre être et faire, malgré les dires, s'impose comme une étude impliquant à la fois la prise en compte d'un niveau représentationnel, celui des discours, d'un niveau pragmatique, celui des pratiques, et d'aspects identitaires, ayant traits à la personne. Cela mobilise une approche pluri, voire transdisciplinaire.

Le cadre général de l'étude s'inscrit dans une perspective sociologique, et plus particulièrement dans le cadre de la sociologie des professions (Vézinat, 2010 ; Clot, 2007). En effet, ce cadre nous permet d'étayer la notion de métier et d'investiguer ce qui la soutient. Il guidera notre analyse des discours des formateurs. S'y ajouteront les apports de B. Lahire (2001), lesquels nous permettront d'affiner les prises en compte des discours recueillis, dans le contexte de la situation d'enquête.

En second plan, un recours à l'ethnologie nous permettra de concevoir et d'analyser nos observations de l'acteur et ses actions en situation. Cette discipline, basée sur l'observation, possède deux dimensions. D'une part ; elle s'appuie sur un recueil de faits (Servier, 1994), de détails, de spécificités, dont elle cherche à « *reconstituer la forme et le sens* » (Agier, 2004). D'autre part, elle cherche à « *rapprocher, faire dialoguer, montrer ce qu'il y a de commun dans ce monde de différences.* »

Des auteurs comme Agier (2004) nous offrent notamment le socle sur lequel nous pourrons asseoir notre terrain d'enquête, en expliquant par exemple que « *Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C'est tout cela peut-être, selon les cas, mais c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses* ». « *Faire du terrain* », c'est établir des relations personnelles avec des gens qu'on ne connaît pas par avance, chez qui l'on arrive un peu par effraction. Il faut donc les convaincre du bien-fondé de notre présence, du fait qu'ils n'ont rien à y perdre même s'ils n'ont pas grand-chose à y gagner non plus, qu'ils ne risquent rien surtout. Les relations peuvent être harmonieuses, amicales avec les uns, conflictuelles avec les autres. » (Agier, 2004, p.35).

Par ailleurs, les sciences de l'éducation nous guideront dans l'appréhension des pratiques pédagogiques et des méthodologies d'enseignement, ainsi que dans l'analyse des interactions formateur/public, tandis que la didactique du Français Langue Etrangère nous permettra de mieux cadrer certains aspects précis des actions mises en œuvre.

Pour mener à bien cette étude, plusieurs méthodologies ont été mises en œuvre. Tout d'abord, nous nous sommes attachés à recueillir les discours des formateurs sur leurs pratiques, mais également sur leur parcours, leurs activités, en d'autres termes leur équation personnelle. Des entretiens semi-directifs enregistrés ont permis ce recueil. Les entretiens obtenus ont été intégralement retranscrits puis analysés à l'aide d'un logiciel d'analyse textuelle (Alceste), méthodologie complétée par des tris-croisés et une analyse de contenu thématique classique.

Par la suite, afin de vérifier l'adéquation entre discours et pratiques, nous avons conduit des observations ethnographiques de séances de formation linguistique de base d'adultes, pour lesquelles nous avons au préalable construit une grille d'observation. L'appui de la grille est complété à chaque observation par un compte-rendu minute par minute le plus exhaustif possible. Il s'agit d'observations non participantes et déclarées.

II. Les discours des formateurs, un « système » autonome ?

Le corpus sur lequel nous allons mener les analyses est constitué de 17 entretiens semi-directifs recueillis auprès de formateurs du secteur de la formation linguistique de base.

Ces entretiens ont été dans un premier temps « toilettés », c'est-à-dire formatés pour être analysables par notre logiciel d'analyse textuelle, Alceste. Les variables que nous voulons tester sont intégrées au corpus, c'est-à-dire que nous plaçons au début de chaque entretien retranscrit une ligne comportant les variables choisies. Nous avons choisi dans un premier temps de retenir les variables « sexe », « statut » (salariné ou bénévole), « type de structure » (en réseau ou indépendante), afin de vérifier leur impact sur les discours des formateurs à l'aide d'Alceste. En effet, nous sommes parties de l'hypothèse que ces variables étaient susceptibles d'avoir un impact fort sur les discours des formateurs, tout particulièrement le statut (bénévole versus salariné) et la structure dans laquelle ils intervenaient (appartenant à un réseau versus indépendante).

Nous commençons l'analyse par un traitement automatisé via Alceste. Le logiciel découpe le texte en unités de contexte élémentaires (UCE), qui sont des morceaux de texte sélectionnés par le logiciel et analysés. Ce dernier répartit ensuite ces UCE dans des classes, en repérant les grandes oppositions qui se dégagent du texte. Chaque classe de discours regroupe un certain nombre de mots, appartenant à un monde lexical éloigné de ceux des autres classes de discours.

Reinert explique que « *Le locuteur au cours de son énonciation investit des mondes propres successifs et ces lieux, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. En conséquence, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait pouvoir permettre de retrouver la trace des "environnements mentaux" que le locuteur a successivement investis, trace perceptible sous forme de "mondes lexicaux"* » (Rouré & Reinert, 1993).

C'est donc pour faire apparaître ces mondes lexicaux que nous lançons l'analyse automatisée sur notre logiciel.

Lors de cette tentative, une première difficulté se fait jour. Malgré les différents paramétrages tentés pour optimiser les résultats, nous ne parvenons pas à obtenir une analyse significative. Là où le taux minimum de significativité accepté est de 75% d'unités de contexte classées par le logiciel, nous n'obtenons dans le meilleur des cas que 73% d'unités de contexte classées. Nous avons dans un premier temps pensé que notre corpus n'était peut-être pas suffisamment important pour obtenir des résultats. Cependant, nous avons par ailleurs analysé d'autres corpus bien plus restreints (4 entretiens), pour lesquels nous avons obtenus des résultats fortement significatifs (avec 90% d'UCE classées), indiquant que la taille du corpus ne représente pas nécessairement l'élément gênant l'analyse.

En réfléchissant au mode de fonctionnement du logiciel, basé sur les oppositions de mondes lexicaux contenus dans les discours constituant notre corpus, nous avons envisagé une autre possibilité. Cette absence de résultat significatif semble en soi un résultat, signe d'un discours trop homogène de la part des formateurs pour que des oppositions structurantes permettent de constituer des classes de discours nettement différenciées. Plus que toute autre variable (statut, parcours...), la fonction de formateur serait en soi discriminante, et cristallisatrice d'un discours relativement stable.

L'utilisation des tris croisés, et d'une analyse manuelle thématique nous permettront de déterminer la validité de cette nouvelle hypothèse.

Pour l'heure, nous pouvons supposer que bien que les contextes, environnements de travail, types de dispositifs, ou statut des formateurs soient très différents, les discours sur les pratiques et l'environnement de travail restent assez semblables.

On pourrait donc penser que le secteur de la formation linguistique pour adultes constitue un ensemble relativement cohérent, au moins dans l’imaginaire et les discours de ceux qui le font vivre.

Finalement, plus que les faits, ce seraient les représentations des formateurs qui confèreraient une unité au secteur. Ce résultat confirmerait des études antérieures menées sur le sujet (Lehoussel, 2009), qui mettaient en évidence l’homogénéité des représentations des formateurs du secteur de la formation linguistique de base.

Par les tris croisés, nous testerons différentes variables, incluant l’âge des formateurs en plus des variables déjà sélectionnées, ainsi que le niveau d’études et le type de formation. Nous croiserons une par une toutes ces variables avec l’ensemble du corpus afin de repérer s’il émerge un élément significatif. Puis nous testerons des tris-croisés avec certains mots semblant intéressants pour l’analyse.

Par l’analyse manuelle thématique, analyse de contenu classique, nous chercherons à mieux cerner sur quoi s’appuient les points communs des discours des formateurs, et quelles peuvent être les différences fines qui apparaissent (ou non) au travers d’un discours semblant proche de prime abord.

2.1 Le vocabulaire spécifique : clé de l’homogénéité des discours ?

Pour réaliser les tris-croisés, permettant d’analyser le vocabulaire spécifique utilisé par les formateurs de notre corpus, nous devons choisir un élément du corpus, soit une variable que nous avons intégrée au corpus, soit un mot (ou une racine de mot) qui y figure. Dans Alceste, une liste déroulante exposant tous les mots présents dans le corpus par ordre alphabétique, ainsi que les variables que nous avons intégrées, nous permet de croiser l’élément choisi avec la totalité du corpus. Le logiciel Alceste nous fournit alors la liste des présences significatives, comprenant le khi-2, c’est-à-dire le (chiffre indiquant le caractère plus ou moins significatif du terme auquel il est associé), le nombre d’occurrences du terme dans le corpus, et la catégorie à laquelle le terme appartient.

Ces clés catégorielles sont les adjectifs et adverbes, les verbes (notamment d’action et de mouvement), les démonstratifs... Au travers de ces clés, nous pouvons obtenir des informations sur la posture (au sens d’Achard, 1993) des personnes interrogées, ou l’attribution d’une posture à des personnes par nos interlocuteurs. Ces éléments renvoient à trois postures possibles (Achard, 1993 ; Max Reinert et Pierre Moulin, Université d’été Alceste, 2011) : *témoin*, *acteur* ou *patient*. Ces postures définissent une manière d’être et d’agir des interlocuteurs. Alceste répartit ces indicateurs selon les classes de discours. Une surreprésentation des adjectifs, adverbes et noms, renvoyant à un discours de type descriptif, ainsi que la description et la spatialisation, et l’absence de marqueurs de la personne, représentent une posture de *témoin*. En revanche, une surreprésentation des verbes, indiquant un mouvement, une action dans le discours, ainsi que la présence de marqueurs de la personne témoignent d’une posture d’*acteur*. Enfin, les marqueurs de la relation discursive, indiquant une argumentation, une narration, de même que les éléments logiques et temporels renvoient à une posture de *patient*.

Les modalités de transmission

Avant de détailler les résultats obtenus avec chaque élément choisi pour ces tris-croisés, deux éléments apparaissent de manière très importante.

- Le terme « pédagogie » et tous ses corollaires sont refusés par le logiciel pour non-significativité.

- Les termes « méthodologie » et « progression » n'apparaissent pas du tout dans le corpus.

Lorsque nous lançons un tri-croisé sur le terme « pédagogie », et même plus largement la racine « pédago » (comprenant les mots pédagogie, pédagogique), Alceste bloque le processus et affiche un message d'erreur pour cause de non-significativité de l'élément. Nous avons d'abord pensé que cet élément présentait un nombre trop faible d'occurrences (66 dans le corpus), mais pour des tris-croisés lancés sur des termes tels que « alpha » (12 occurrences dans le corpus) ou « apprenants » (17 occurrences dans le corpus), le logiciel nous permet d'obtenir une analyse. Le terme « pédagogie » présente donc une spécificité, agissant comme un élément cristallisateur de tensions dans le discours des formateurs, ou caractérisé par une absence de sens. Après une recherche une à une des occurrences dans le corpus, nous avons constaté que ce terme est essentiellement utilisé pour qualifier un type de matériel (« matériel pédagogique », « outils pédagogiques »), et non pour évoquer une perspective, une approche particulière.

Nous avons également cherché dans la liste d'Alceste un terme basé sur la racine « méthodo », pour constater qu'il n'en existe pas dans le corpus. Ce vocable s'avère totalement absent des discours des formateurs. Nous avons donc recherché des termes pouvant être utilisés comme synonymes par les formateurs afin d'observer s'ils utilisent un vocabulaire spécifique qui correspondrait à ce terme, ou bien si la notion même de méthodologie est absente des discours. Dans la liste comprenant la totalité du vocabulaire employé dans notre corpus, nous avons cherché tous les synonymes potentiels.

Nous avons constaté que « méthode » renvoie essentiellement à un support matériel. Nous n'avons trouvé aucun synonyme véritable. Seule l'analyse du terme « programme » a révélé que 5 occurrences sur les 21 renvoyaient à un aspect de l'ordre de l'approche pédagogique, pouvant faire penser à une méthodologie. Les aspects méthodologiques sont donc significativement absents du discours des formateurs sur leur rôle et leurs pratiques formatives.

De même, la notion de progression brille par son absence des discours. La structuration des pratiques formatives semble donc constituer une véritable pierre d'achoppement dans le fonctionnement de la formation linguistique de base pour adultes. Nous verrons cependant à travers l'étude détaillée de chaque entretien, faite lors de l'analyse thématique, que certains facteurs modèrent cette interprétation, pour quelques uns des formateurs interrogés.

Afin de comprendre comment les termes choisis interfèrent dans les discours des formateurs, nous allons tester d'autres éléments et les mettre en perspective. D'autres termes ont été analysés, dont nous présenterons les extraits les plus saillants ici. Nous avons sélectionné ceux qui nous paraissaient les plus pertinents d'un point de vue de nos objectifs de recherche. Particulièrement, nous nous sommes intéressés à ceux désignant le cœur de métier de formateur, et la relation formateurs-apprenants.

Les destinataires de la transmission

Il semble ainsi intéressant de souligner que, sur un corpus de 17 entretiens auprès de formateurs, le terme « apprenants » n'apparaît que 17 fois. Et lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des clés catégorielles sur ce terme, on observe que la posture la plus prégnante associée à ce terme est celle de témoin, puis celle de patient. Ce qui laisse envisager que les formateurs, du moins au travers de l'inconscient qui émerge de leurs discours, considèrent les apprenants comme des réceptacles des savoirs qu'ils leur transmettent, davantage que des acteurs de leurs apprentissages.

Et de fait, en contexte, le terme apparaît dans des phrases telles que « on dispose les apprenants de telle façon que... », « il y a eu des apprenants qui ont changé de niveau »... Certes, le faible nombre d'occurrences du terme « apprenants » tempère cette analyse. Cependant, le caractère iconoclaste de cette interprétation ne doit pas pour autant amener à lui dénier une existence, au moins sous forme de tendance observable. L'étude des autres termes utilisés par les formateurs comme synonymes permettra de confirmer ou infirmer cette analyse. Dans la liste comprenant la totalité du vocabulaire employé dans notre corpus, nous avons donc cherché tous les synonymes potentiels, et testé les termes « bénéficiaires », « classe », « élèves », « groupe », « publics » et « stagiaires ».

Parmi eux, « classe », et « groupe » révèlent des résultats intéressants et significatifs. Le terme « classe » présente 35 occurrences dans notre corpus, soit un nombre bien plus conséquent que les deux précédents. On le retrouve de manière significative dans les discours de la plupart des formateurs (11/17) issus des différentes structures (5/6). La posture principalement associée à ce terme, comme aux deux précédents, est celle du témoin. Cependant, la posture d'acteur concerne plus d'un tiers des mots associés au terme « classe ». Il semblerait que le fait pour les formateurs de parler d'un groupe de personnes bien définies, le groupe classe, modifie leur perception de ces personnes, davantage vues comme actrices.

La relation apprenant-formateur semble également mieux formalisée et de plus grande proximité lors de l'emploi du terme « classe ». En effet, ce terme se trouve dans le corpus dans des phrases telles que « quand vous êtes avec la classe et que vous allez plus loin », « dans ma classe », « j'ai une classe d'oral », ou encore l'outil « que vous créez est adapté à votre classe »... L'utilisation du terme « classe » par les formateurs semble un élément sécurisant, aux contours clairs et aux caractéristiques bien définies. Force est donc de constater, malgré l'opposition presque systématiquement évoquée entre la formation pour adultes et le système scolaire, que le seul terme véritablement approprié et vecteur de cohérence employé par les formateurs est un terme issu du système scolaire. On perçoit encore une fois ici le besoin de cadre des formateurs.

Le terme « groupe », quant à lui, apparaît 227 fois dans notre corpus. Il s'agit donc d'un terme largement partagé, qui nous apporte un grand nombre d'éléments d'interprétation du discours des formateurs. Un quart seulement des vingt premiers termes associés à « groupe » sont porteurs d'une posture d'acteur, le reste indiquant une posture de témoin. Le terme groupe s'avère porteur d'une signification plus large que « classe » dans le discours des formateurs, et introduit une distance plus grande. Il est intéressant de souligner que, sur le graphique de la classification ascendante hiérarchique, qui distribue le vocabulaire selon le monde lexical auquel il appartient dans le corpus, « groupe » se trouve dans la même classe de discours, mais sur la branche la plus opposée au terme « classe » (cf figure 1 ci-dessous).

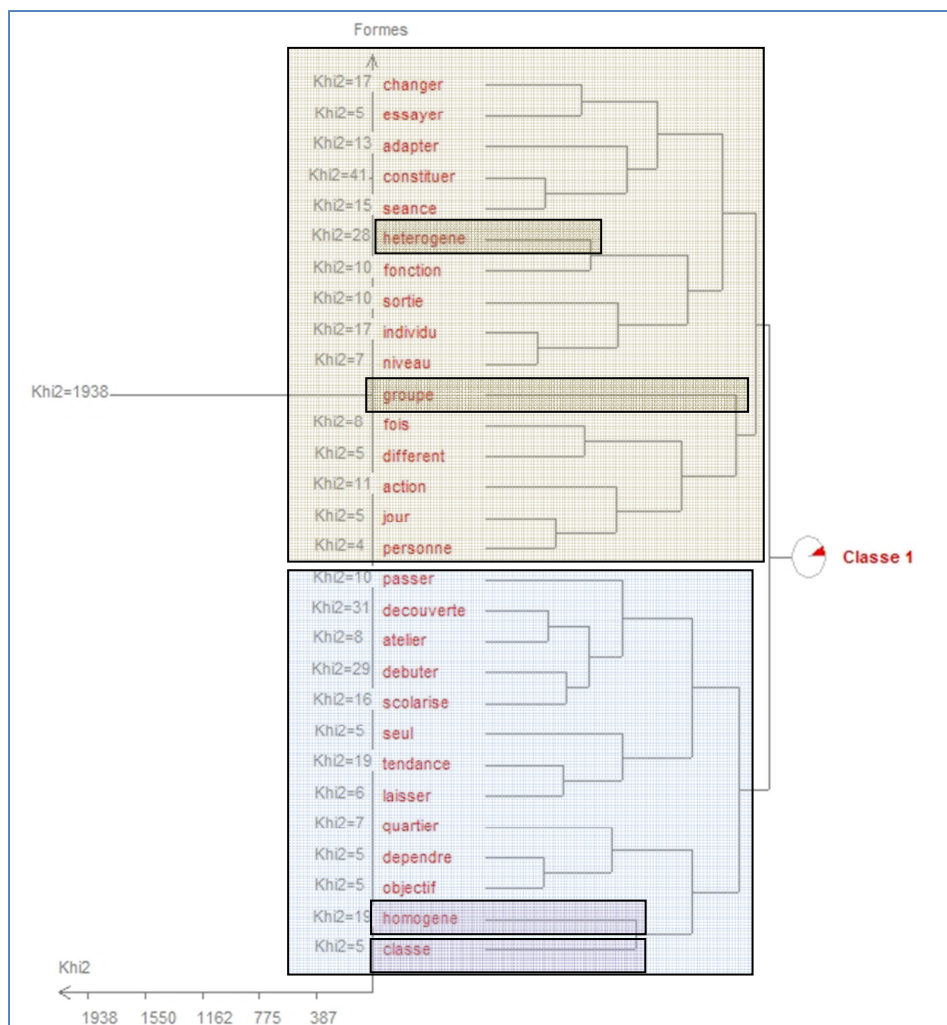


Figure 1. Répartition du vocabulaire associé au terme "groupe" selon une classification ascendante hiérarchique

On notera également le qualificatif « homogène » associé à « classe » quand « hétérogène » qualifie le « groupe ». De même, le vocabulaire renvoyant à des êtres (« individu », « personne ») est davantage associé à « groupe » qu'à « classe ». Comme si « classe » constituait un ensemble en lui-même, qui peut « débiter », faire des « ateliers découverte », tandis qu'il appartient au formateur de « constituer » un « groupe », de l'« adapter », le « changer », « essayer », en fonction du « niveau » des « individus » qui le composent.

On retrouve ici le thème récurrent des formations de formateurs du secteur, *la gestion de l'hétérogénéité des publics*, car les « groupes » de la formation linguistique d'adultes sont à géométrie variable. Ce qui explique sans doute que le terme « classe » soit davantage associé à une posture d'acteur dans le discours des formateurs que tous les autres termes plus ou moins synonymes. Le terme « classe », renvoyant à une conception scolaire de la formation, apparaît donc logiquement comme un élément plus cadré, plus défini. On trouve d'ailleurs dans cette partie de l'arborescence le terme « objectif », quand la partie comportant le terme « groupe » ne voit pas au-delà de la « séance », ou du « jour ». Il semble donc, au travers de ces discours, que les formateurs déplorent un manque de structuration du secteur, qui pèse sur leurs pratiques formatives, en leur donnant le sentiment qu'il n'est pas possible de projeter leurs pratiques de transmission au-delà de la séance quotidienne. L'étude du terme « groupe » révèle en outre que les seuls termes lexicalement éloignés, et regroupés dans une deuxième classe de discours, sont les termes « association », « temps » et « structure ». Ceci laisse penser que, par rapport au groupe, qui appartient à leur travail quotidien, l'association ou la structure employeur appartiennent à une autre sphère, un autre niveau. Et que ce niveau

d'organisation pèse sur les représentations et le travail des formateurs. La présence du temps à ce niveau illustre bien les difficultés quotidiennes rencontrées, et laisse accroire que la gestion du temps, clé de l'organisation quotidienne des formateurs, passe par le cadre organisationnel que peut donner une association, un organisme de formation.

L'organisation de la transmission

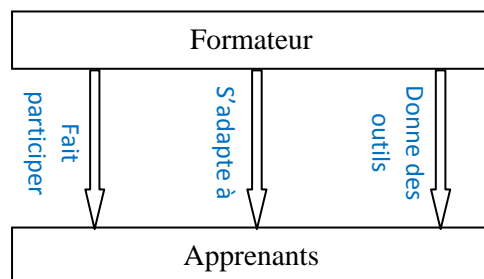
L'étude d'autres termes, tels que « niveau » ou « évaluation » complètent l'image de ce secteur. Ainsi, dans 5 structures sur les 6 étudiées, la notion d'évaluation ne représente pour les formateurs qu'un point de départ, et n'intervient plus dans la suite du processus de formation. La sixième structure est la seule structure de type indépendant de notre panel, et est clairement organisée et hiérarchisée. Le fonctionnement de la structure, son style managérial et les choix de sa direction semblent donc ici détenir un impact concret et direct sur les discours des formateurs, indépendamment des formations initiales, du niveau de diplôme ou du statut de ces formateurs.

L'analyse de chacune des variables caractérisant le formateur (âge, niveau d'études, type de formation initiale) n'apporte pas d'éléments particulièrement saillants, renforçant l'homogénéité des discours, et venant étayer l'idée que les variations sont à chercher dans des facteurs externes.

2.2 Rôle, approches et pratiques des formateurs : une analyse thématique des discours

L'étude par thématique révèle également une certaine homogénéité des discours des formateurs, notamment sur la dénomination de leur fonction et la conception de leur rôle. La question de la nécessaire adaptation du formateur pour répondre aux besoins du public s'avère centrale.

Rôle du formateur, selon les formateurs interrogés :



Concernant les ressources utilisées, on note une grande variété de celles-ci (des livres ou manuels jusqu'aux morceaux de laine, en passant par l'ordinateur ou les CD audio), et une large part de fabrication personnelle de supports. Tous, malgré une diversité de termes, rêvent d'un matériel adaptable qui pourrait être utilisé quel que soient les objectifs, le niveau ou le type de public. Les difficultés des formateurs à mettre en place la transmission ne saurait mieux être mise en évidence qu'au travers de cette révélation.

S'y rajoute également, de manière quasi systématique, la notion de cohésion de groupe. Si chaque formateur l'exprime avec des mots différents (« créer une solidarité au sein du groupe », « créer un groupe », « écouter l'autre », « créer des liens », « faciliter la relation aux autres ») l'idée revient, qui rend globalement homogène le discours sur les pratiques formatives.

Il ressort de ces données que la cohérence du travail quotidien de transmission passe par l'adaptation permanente du formateur aux variations importantes des caractéristiques des individus et des types de formation qu'ils prennent en charge, mais également par la création

d'une entité cohésive : le groupe. Nous allons voir, à travers l'analyse faite via Alceste, que les notions de *groupe* et d'*adaptabilité* concentrent à eux seuls la quasi-totalité des questions de transmission caractéristiques de ce secteur.

Cependant, toutes ces perspectives demeurent de l'ordre du discours sur un rôle, un métier, des pratiques. Nous ne pouvons pas à ce stade connaître la réalité de ces discours.

III. Etre et faire : des corrélations entre parcours personnels et pratiques ?

Ayant recueilli et analysé les discours des formateurs, nous souhaitons savoir si une cohérence existe entre discours et pratiques. Mais nous prendrons également en compte l'équation personnelle de chaque formateur, les facettes auxquelles nous aurons accès de son identité (Lahire, 2001), afin de percevoir comment celle-ci module, ou modèle, les pratiques formatives.

Neuf observations de séances ont été menées, dans quatre régions différentes. Leur analyse nous donnera des pistes de réponses.

Tout d'abord, on observe une diversité importante dans les pratiques formatives, qui semble liée à plusieurs critères, tels que l'objectif de la séance, le niveau du groupe observé, et l'équation personnelle du formateur.

De nos nombreux résultats, nous extrayons ici les principaux, ceux liés aux interactions entre apprenants et formateurs, qui nous semblent au cœur de la relation pédagogique et des problématiques de transmission.

Pendant les séances observées, tous les formateurs ont eu beaucoup d'interactions avec les apprenants. Cependant, ces interactions se révèlent de nature différente.

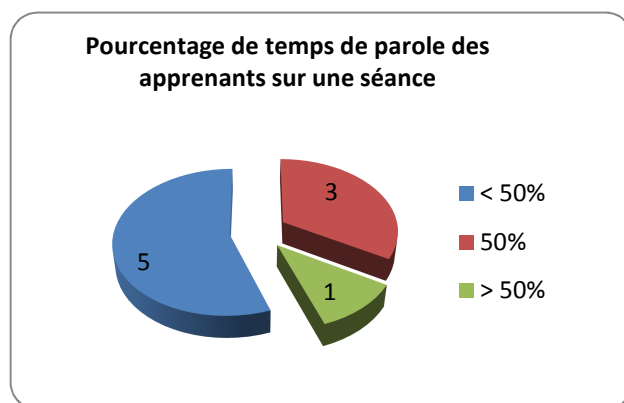


Figure 2. Ratio temps de parole apprenants / formateur

Ces observations donnent des indications sur la place des apprenants dans la séance. Le temps de parole respectif du formateur et des apprenants présente des variations selon les séances observées. La répartition de ce temps oscille entre un partage 50%-50%, et une prépondérance nette du temps de parole du formateur, de l'ordre de 65% contre 35% de temps de parole dévolu aux apprenants. A une exception près, le temps de parole des apprenants sur la séance est inférieur ou égal au temps de parole du formateur : L'exception porte sur un cours de français à visée professionnelle, tous niveaux. Le profil du formateur ne présente pas de caractéristiques distinctives, mais l'observation met en évidence une approche pédagogique particulière. C'est ainsi le seul cas où nous avons vu une mise en œuvre de pédagogie différenciée, avec l'individualisation d'exercices pour 2 apprenants. Le rapport à l'apprentissage du formateur, liée sans doute à des expériences personnelles, paraît discriminant.

Le plus faible temps de parole des apprenants (30%), à l'inverse, s'observe dans le groupe à objectif d'examen, mais pas seulement. Cette répartition a aussi été observée dans un groupe de très faible niveau, apprenant la lecture et l'écriture.

Nous avons par ailleurs observé la création de sous-groupes dans 2 séances, mais dans l'une seulement il s'agissait de petits groupes de travail collectif (5 groupes de 3), plaçant les apprenants en situation d'acteur principal. Le formateur de ce groupe fait partie des plus expérimentés, mais c'est également celui qui a laissé le plus faible temps de parole aux apprenants, modérant cette image de centration sur l'apprenant qu'on aurait pu voir ici. La centration sur l'apprenant, dans les pratiques comme dans les discours, n'apparaît pas comme une priorité pour les formateurs. Nous rapprochons cet élément de l'utilisation de la correction. Celle-ci nous montre que tous les formateurs corrigent les apprenants, mais 7 sur les 9 observés utilisent aussi l'auto-correction des apprenants, dont 4 par l'apprenant lui-même et 3 par les autres apprenants. Les 2 n'utilisant pas l'auto-correction sont des formateurs ayant des groupes de faible effectif et de niveau relativement élevé (FLE 2), et appartenant à un réseau de structures aux fonctions peu formalisées. L'aspect organisationnel des structures de formation apparaît de nouveau comme un facteur de variations pour les pratiques des formateurs.

La gestion des interactions entre apprenants permet d'apporter des réponses par rapport à ces facteurs de variations. On note que sur les séances observées, le volume des interactions entre apprenants diffère, de même que leur gestion par les formateurs, qu'il est intéressant d'observer parallèlement au temps de parole des apprenants sur la séance :

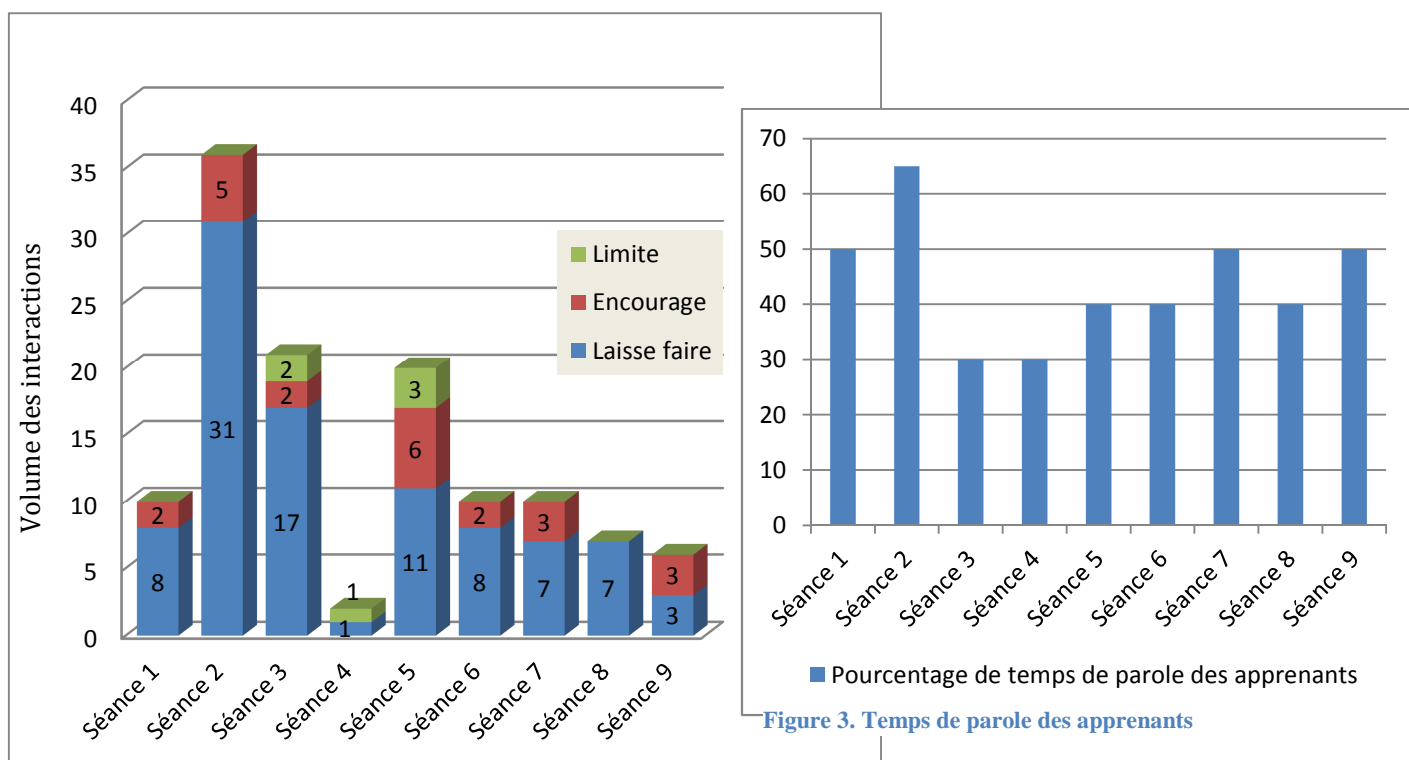


Figure 4. Volume et gestion des interactions entre apprenants par les formateurs

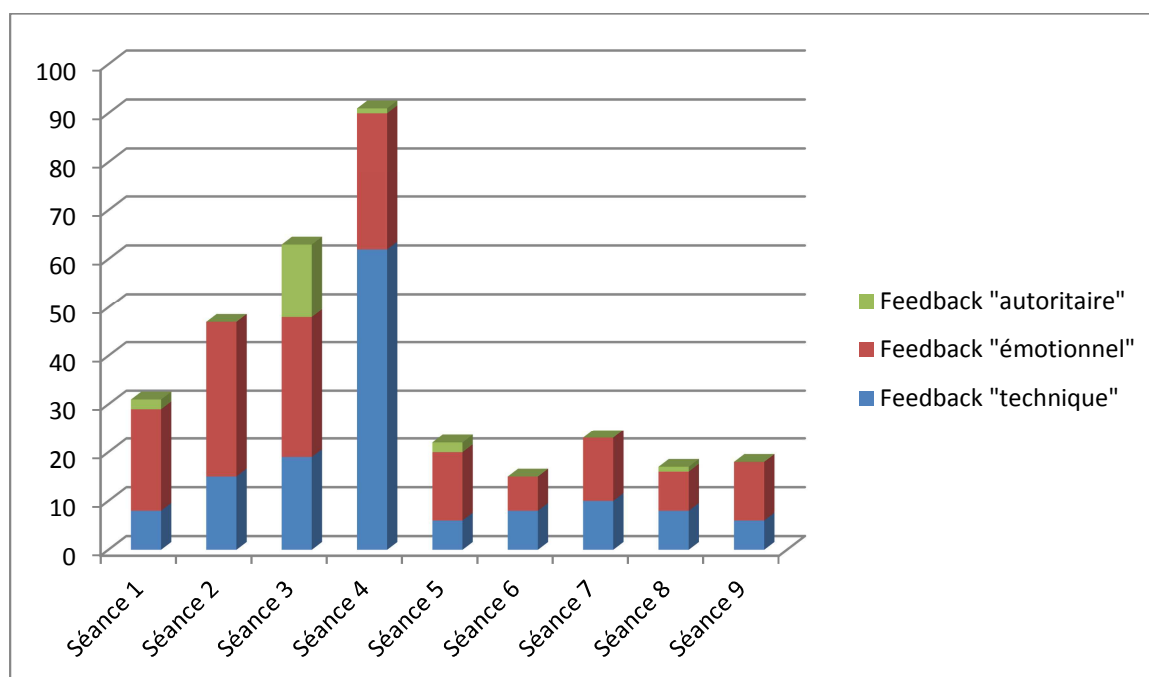
Figure 3. Temps de parole des apprenants

Le formateur en charge de la séance 2, qui présente le plus fort volume d'interactions, qu'il ne limite pas, propose une formation de français à visée professionnelle, à un public très hétérogène en termes d'origine ou de niveau.

Seuls 3 formateurs ont une action pour limiter les interactions entre apprenants, et l'on constate que ce sont ceux qui laissent le plus faible temps de parole aux apprenants. Ni leur expérience dans le métier (de 2 à 20 ans), ni leur niveau d'études ou leur formation initiale (identiques à plusieurs autres observés) ne semble discriminant. En revanche il s'agit des 3 séances dans lesquelles le temps consacré à l'écrit possède le ratio le plus important par rapport au temps consacré à l'oral. Pour les séances 3 et 5, ce sont mêmes les seuls cas où l'écrit occupe plus de temps que l'oral. C'est donc le type de cours, le style pédagogique du formateur qui prime ici. Cela semble lié au rapport au savoir du formateur, donc à des traits de personnalité particuliers, que leurs discours n'expriment pas nécessairement³.

A l'inverse, le nombre d'interactions entre apprenants n'est pas en corrélation nette avec le temps de parole qui leur est dévolu. Le formateur qui encourage le plus les interactions, et aussi qui les limite le plus, est celui qui est chargé d'un cours pour les migrants sourds pour qui les interactions sont une difficulté quotidienne. Le type de cours influe donc sur l'action du formateur.

Concernant les feedbacks, nous avons constaté que certains formateurs sont beaucoup plus enclins à délivrer des feedbacks « techniques » (ex : reprend une prononciation, explique une consigne, donne un exemple...), alors que d'autres privilégient largement les feedbacks « émotionnels » (encouragements, sourires...). Même si tous les formateurs utilisent ces deux types de feedbacks, la prédominance de l'un par rapport à l'autre apparaît parfois très nettement. Celle-ci semble pouvoir être corrélée à la gestion des interactions entre apprenants. Les formateurs qui encouragent les interactions entre apprenants sont généralement plus enclins à utiliser des feedbacks de type émotionnel, et particulièrement des encouragements et des félicitations. Au contraire, ceux qui laissent faire ou limitent les interactions entre apprenants utilisent majoritairement des feedbacks de type technique, éventuellement assortis (mais pas nécessairement) de feedbacks de type autoritaire.



³ B. Lahire (2001) nous rappelle que « La situation d'enquête joue ainsi un rôle important dans la détermination de ce qui, dans l'ensemble des expériences passées, va effectivement être mobilisé. Elle joue donc un puissant rôle de sélection, qui implique qu'une partie des expériences reste enfouie, non activée, et parfois même consciemment tue ».

On constate également que la séance au cours de laquelle nous avons observé le moins d'interactions entre apprenants est celle au cours de laquelle le formateur a le plus envoyé de feedbacks aux apprenants. Sa présence a focalisé sur lui seul l'attention des apprenants. Une particularité de ce formateur est sa longue expérience de l'enseignement (plus de 15 ans en milieu scolaire), et sa plus courte expérience du métier de formateur (2ans). Le parcours antérieur du formateur apparaît ici prédominant, puisqu'il reste sur un type d'approche conforme à ses expériences préalables à son accès au métier de formateur pour adultes.

Ces éléments confirment en partie nos hypothèses, que l'étude complète appuie (Coulbaut-Lazzarini, 2012). Parmi les facteurs de variations des pratiques formatives, nous trouvons donc bien l'équation personnelle du formateur, son parcours. En revanche, plus que l'objectif du cours, il semble que ce soit le public auquel il s'adresse qui fait varier les pratiques. Enfin, corroborant l'analyse des entretiens, l'organisation de la structure de formation à laquelle appartient le formateur détient un impact visible.

Conclusion

Malgré l'homogénéité des discours recueillis sur le métier, le rôle du formateur et les modalités de transmission privilégiés, quels que soient les profils, nous avons observé des pratiques diversifiées.

L'étude des discours a en effet révélé que les seuls facteurs de variation étaient externes aux formateurs, et se trouvaient du côté de l'organisation des structures qui les emploient. Les variables propres aux formateurs, c'est-à-dire leur sexe, âge, expérience, niveau d'études ou type de formation initiale ne parviennent pas à briser l'homogénéité des discours sur les pratiques. Ceux-ci semblent constituer un système autonome, relativement unifié.

L'analyse des observations de pratiques, en revanche, a révélé des différences assez nettes. Si celles-ci ne paraissent pas non plus liées aux variables que nous avons sélectionnées, elles mettent en jeu des traits de personnalité propres à chaque formateur. La manière de transmettre d'un formateur dépendrait davantage de traits de caractères, ou d'expériences antérieures non exprimés dans les entretiens. La poursuite des observations de pratiques et des entretiens avec les formateurs doit à présent être menée pour valider ces conclusions. Pour l'heure, si elles ne sont donc que des pistes d'interprétation d'une étude exploratoire, nous pouvons penser que la compréhension de la transmission dans le secteur de la formation linguistique de base se situe entre l'être et le faire, malgré les dires.

Bibliographie :

- ACHARD, P. (1993). *La sociologie du langage*. Paris : PUF.
- AGIER, M. (2004). *La Sagesse de l'ethnologue*, Paris : L'œil neuf.
- CLOT, Y, « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 -n°1, avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009. URL : <http://educationdidactique.revues.org/106>
- CORTIER, C. (2005). « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *Ela.* 2005, vol 4 n° 140, p. 475-489.
- COULBAUT-LAZZARINI, A. (2012, à paraître). Le secteur de la formation linguistique de base en France : une étude exploratoire. Rapport La PALME. Paris : Association VA Savoirs.
- LAHIRE, B. (2001). *L'homme pluriel*, Paris : Armand Colin/Nathan.
- LEHOUSSEL, J. (2009). *L'enjeu des outils pédagogiques pour les formateurs en alphabétisation, des représentations sociales au sentiment de compétence*, Mémoire de Master, sous la direction de Laurence Filisetti, Université de Caen Basse-Normandie
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Issy : ESF.
- MOULIN, P. (2011). *Analyses critiques concernant Alceste – Acte 2*, Intervention à l'Université d'été d'Alceste, Août 2011, Carcassonne
- ROURE, H. et REINERT, M. (1993). « Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale » *JADT 1993*, Paris :ENST.
- SERVIER, J. (3e éd° 1994). *L'ethnologie*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », (1ère éd° 1986).
- TREPS, M. (2000), « Transmettre, un point de vue sémantique », *Ethnologie française*, vol 30, n°3
- VEZINAT, N. (2010). « Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France ». *Sociologie*, n°3, vol. 1.