



**HAL**  
open science

## **Observer en formant : la formation aux écrits professionnels d'adultes peu qualifiés**

Marie-Cécile Guernier, Jean-Pierre Sautot

### ► **To cite this version:**

Marie-Cécile Guernier, Jean-Pierre Sautot. Observer en formant : la formation aux écrits professionnels d'adultes peu qualifiés. Observer pour Former, OPÉEN&ReForm, Jun 2016, Nantes, France. ⟨halshs-01332526⟩

**HAL Id: halshs-01332526**

**<https://shs.hal.science/halshs-01332526v1>**

Submitted on 17 Jun 2016

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

## **Enquêter auprès de personnes socialement démunies et engagées dans un processus de formation : quelles pratiques de recherche ?**

Marie-Cécile GUERNIER  
Université Claude Bernard Lyon 1  
Groupe GRAFFIC - LIDILEM – Université de Grenoble  
marie-cecile.guernier@univ-lyon1.fr  
Jean-Pierre SAUTOT  
Université Claude Bernard Lyon 1  
ICAR – ENS de Lyon  
jean-pierre.sautot@univ-lyon1.fr

Dans les recherches en didactique de la langue (FLE, FLI, apprentissage de l'écrit, littératie) concernant les adultes dits en difficulté avec la langue et / ou avec le français et ayant un faible niveau de qualification scolaire et / ou professionnelle, nous sommes souvent confrontés à la difficulté de ne pouvoir accéder à la formation elle-même, soit pour assister aux séances de formation, soit pour rencontrer les personnes en formation. Les organismes de formation et les formateurs prennent souvent prétexte des difficultés langagières et / ou d'apprentissage des personnes, de leur insécurité scripturale (Dabène, 1987), ou même de leur fragilité psychologique pour limiter, voire empêcher, le contact direct entre les chercheurs et les personnes en formation. Or pour mieux comprendre comment ces personnes apprennent en situation didactique, l'accès aux séances de formation est indispensable. Pour pallier ces difficultés et contourner ces réticences, nous tentons au sein du groupe GRAFFIC d'élaborer des protocoles de recueil de données et des méthodes de recherche qui écartent les réticences des formateurs tout en étant scientifiquement valides. L'objet de GRAFFIC est d'analyser les situations de formations linguistiques proposées aux personnes faiblement qualifiées dans le cadre de parcours d'insertion ou réinsertion sociale et professionnelle. Ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche de recherche action formation et associe étroitement chercheurs et formateurs.

L'équipe Graffic a été sollicitée par un organisme proposant des formations sur « les écrits professionnels ». les objectifs assignés sont : 1) de réfléchir à l'articulation entre oral et écrit ; 2) de concevoir des formations à l'écrit prenant appui sur les compétences orales des adultes apprenants ; 3) d'envisager un transfert aux formateurs. Nous avons saisi cette occasion pour proposer et tester un protocole de recueil de données qui puisse s'intégrer dans un dispositif de formation. Cet article a pour objet de présenter la méthode que nous avons mise au point et que nous testons pour recueillir des données au sein même d'un organisme de formation auprès d'un groupe d'une douzaine de personnes employées dans le secteur de la propreté et bénéficiant d'une formation aux écrits professionnels.

La recherche dans laquelle s'insère ce protocole articule les objectifs didactiques et méthodologiques suivants :

1. analyser les interactions et le passage des compétences orales aux compétences de lecture et d'écriture

2. tester la validité didactique de dispositifs pédagogiques articulant activités discursives orales et écrites
3. discuter le scripturalo-centrisme des formations aux « écrits professionnels »
4. construire un protocole de recueil de données didactiques adapté aux spécificités des formations pour adultes dits en difficulté avec la langue et / ou avec le français et ayant un faible niveau de qualification scolaire et / ou professionnelle.
5. installer un dispositif d'observation participante

Elle vise à valider deux hypothèses :

- didactique : la langue se réalisant dans deux ordres oral et scriptural (Peytard, 1970), l'acquisition et le développement de la maîtrise de l'écrit seront facilités par des activités discursives articulant oral et écrit ;
- méthodologique : la présence de chercheurs au sein d'une formation pour adultes dits en difficulté contribue, voire est nécessaire, à l'amélioration des pratiques de formation de ces adultes.

Afin de valider cette double hypothèse, le protocole de recueil de données que nous élaborons est intégré aux séances de formation. Il est constitué par un scénario pédagogique mis au point par la formatrice et les deux chercheurs chargés de l'enquête et mis en œuvre durant la séance de formation également par la formatrice et les deux chercheurs. Il procède à la fois par observation directe - un des deux chercheurs ayant pour fonction au cours de chaque séance d'observer et de noter sur le vif des éléments qu'il identifie in situ comme pertinents -, et par enregistrements audio et vidéo qui sont intégrés au scénario pédagogique comme outils pédagogiques. Ainsi ce protocole est à la fois dispositif pédagogique et recueil de données, et s'il emprunte à la fois à la recherche action et à l'observation participante, il s'en distingue par sa double fonction méthodologique et pédagogique. En outre, l'observation participante permet aux chercheurs d'éprouver les difficultés des formateurs impliqués et leur construit une légitimité à discuter des méthodes pédagogiques utilisées.

### **La recherche GRAFFIC et les constats linguistiques et méthodologiques**

Les travaux de recherche menés dans le champ de la formation des adultes faiblement qualifiés (Leclercq, 2007, 2008, Adami, 2009, Dumet, 2010, Lidil n°45, 2012) ainsi que les travaux menés au sein de GRAFFIC (Guernier, 2009, 2012a&b, Lachaud, 2009) font apparaître un double constat en didactique de l'écrit et méthodologique.

#### **Constat n°1 en didactique de l'écrit**

Les formations proposées aux personnes en difficulté avec l'écrit et peu ou faiblement scolarisées reposent prioritairement sur des activités d'écriture et de lecture. S'il peut paraître logique que pour apprendre à mieux lire et à mieux écrire, il faille lire et écrire, on remarque toutefois que ces activités ne prennent que rarement appui sur les compétences langagières orales déjà construites et déjà maîtrisées de ces personnes dans leur langue maternelle et dans d'autres langues, dont le français. Or, le plus souvent, les adultes en formation disposent, à l'oral, dans leur langue maternelle et quelquefois en partie en français, de compétences pragmatiques, discursives, lexicales, etc. développées et maîtrisent parfois les outils de communication modernes, comme le téléphone.

Dans les formations aux écrits professionnels, et selon un phénomène similaire, les apprentissages sont le plus souvent centrés sur ces écrits et sur le contexte professionnel de production et de réception des écrits. Ce qui constitue une réduction de la conception de l'écrit mais également du développement de la compétence en écriture et en lecture.

Selon nous, ces conceptions didactiques et ces pratiques pédagogiques, construisent une partition assez radicale entre les ordres oral et scriptural (Peytard, 1970, Dabène, 1987) de la langue peu favorable à l'apprentissage de l'écrit.

### **Constat n° 2 méthodologique**

En raison de ses fondements en recherche - action – formation, le projet GRAFFIC envisage une immersion des chercheurs au sein même des organismes et dans les salles de formation pour observer et décrire les pratiques, pour interagir avec les formateurs et les adultes apprenants. Ces méthodologies de recueil de données sont celles élaborées et discutées dans le domaine de la didactique des langues maternelles et étrangères (Chiss, David & Reuter, dir., 2005, Guernier, 2008, Guernier & Sautot, 2011, Daunay, Reuter & Schneuwly, dir., 2011). Mais si dans le cadre de l'enseignement scolaire les réticences concernant ces méthodologies sont dépassées et si le chercheur en didactique n'est plus vraiment considéré comme un intrus uniquement préoccupé par les données dont il a besoin pour mener sa recherche, dans le cadre de la formation des adultes socialement démunis, il en va autrement. Ainsi, et bien qu'au sein de GRAFFIC le projet de recherche et ses aspects méthodologiques aient été élaborés collectivement, la présence des chercheurs dans les salles de formation a fait l'objet de réticences, voire de résistances fortes.

Les raisons invoquées sont connues, et sont d'ailleurs les mêmes que celles évoquées par les enseignants au début des recherches en didactique. Elles relèvent essentiellement d'une approche psychologique des questions pédagogiques et partant des apprenants. Les arguments sont de trois ordres : (1) les adultes apprenants n'ont pas confiance en eux, voire ils sont complexés et ils ont honte de leurs difficultés, ils ne veulent donc pas les montrer ; (2) la relation entre le formateur et les adultes apprenants est établie sur la confiance, toute incursion d'une personne étrangère vient perturber cette relation et donc empêcher l'apprentissage (Guernier, 2009) ; (3) le formateur peut éprouver des réticences à s'exposer au regard critique du chercheur.

Outre le fait que ces diverses réticences empêchaient le déroulement du projet de recherche, il nous est apparu que cette question même de la méthodologie de recherche et de sa réception par les formateurs pouvait devenir un objet de recherche.

### **Un nouvel objectif de recherche et un double protocole pédagogique et recherche**

#### **Le groupe des apprenants**

Ce double protocole recueil de données - dispositif pédagogique est mis en œuvre auprès d'un groupe d'adultes apprenants hétérogène : un seul homme au milieu de neuf femmes, une échelle des âges de 25 ans à plus de 60 ans, sept langues représentées (français, portugais, arabe algérien, turc, kurde, macédonien, italien), diversité des profils cognitifs en lien avec les degrés d'alphabétisation et de scolarisation des personnes.

La même hétérogénéité est de mise au niveau linguistique. Les apprenants peuvent être répartis en trois groupes.

Le premier groupe est composé de quatre personnes analphabètes :

- S : une dame âgée d'une cinquantaine d'années, tunisienne par ses origines maternelles mais de père italien et élevée en Sicile. S est francophone, italophone mais non arabophone
- A1 et A2 : deux dames algériennes âgées d'une cinquantaine d'années
- M : un monsieur macédonien

Ces quatre personnes maîtrisent les compétences discursives orales dans leur langue maternelle. S s'exprime bien en français. C'est également le cas de A1 et A2, en dépit de leur accent arabe. M comprend bien le français, mais s'exprime moins bien que les trois dames.

Le deuxième groupe est composé

Le deuxième groupe est composé de quatre dames portugaises âgées de 22 à 45 ans environ qui parlent et écrivent bien leur langue maternelle mais qui ne savent pas bien s'exprimer en français. Ces quatre personnes sont plutôt de profil FLE. L'une d'entre elles, est d'un niveau scolaire élevé et apprend vite.

Le troisième groupe est composé de deux dames : la première kurde (K) sait lire et écrire dans sa langue maternelle, elle parle également turc, elle comprend et s'exprime bien français, mais ne sait ni le lire ni l'écrire ; la deuxième algérienne (A3) sait plutôt bien lire l'algérien, s'exprime et comprend plutôt bien le français, mais ne sait ni le lire ni l'écrire.

Du point de vue de la littératie, toutes les dames utilisent le téléphone, aisément dans leur langue maternelle, avec une aisance relative en français en fonction de leur maîtrise de cette langue. Le monsieur macédonien ne téléphone jamais, mais fait téléphoner son épouse pour lui. Les dames analphabètes ne savent pas rédiger de SMS, ainsi que la dame algérienne qui sait lire en arabe.

Ainsi ce groupe se caractérise par une maîtrise plutôt bonne de l'ordre oral de communication et est donc représentatif de ce type de groupe. C'est la raison pour laquelle nous l'avons choisi pour mener cette recherche.

## **Description du double protocole**

### **Objectifs d'apprentissage**

Le double protocole, en tant qu'il est à la fois protocole de recueil de données et dispositif pédagogique, doit répondre à des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci sont de différents ordres. D'abord restreints et en lien avec la demande des employeurs du domaine de la propreté, ils consistent à apprendre à gérer une situation de communication professionnelle : comprendre un planning, un bulletin de paye, remplir une fiche de tâche, décrire une tâche réalisée ou à réaliser (changer une ampoule, réparer une serrure, etc.), demander un congé, etc.

Moins contextualisés, ils consistent en des apprentissages langagiers plus approfondis, tels que la planification du discours en se référant à des modèles phrastiques et discursifs, déjà connus et maîtrisés par les apprenants, ou nouveaux. Un dernier objectif, là aussi plus fondamental dans la construction de la maîtrise langagière, consiste en la maîtrise de l'analyse métalinguistique.

### **Dispositif didactique**

Pour répondre à notre hypothèse de recherche – prendre appui sur les compétences orales des apprenants pour apprendre l'écrit – nous construisons un dispositif didactique qui consiste à travailler des formats de textes oraux qui mobilisent des compétences nécessaires à la maîtrise de l'écrit ou au moins qui mobilisent les compétences écrites que nous voulons faire travailler en lien avec l'objectif de gérer une communication professionnelle.

Ces formats de textes oraux sont déterminés à partir de l'analyse des écrits professionnels que les apprenants dont la maîtrise est demandée par l'employeur.

Le corpus sur lequel nous nous fondons comprend des écrits relevant des « types » suivants

- fiche de poste ou descriptif de travaux à réaliser ;
- relevé d'heures effectuées ;
- bulletin de paie ;
- demande de congés ;
- carnet d'entretien dans lequel l'agent note les petits travaux à réaliser ;
- etc

L'analyse de ces écrits met en évidence que ces discours portent principalement sur un faire, à savoir l'action professionnelle et qu'ils mobilisent essentiellement trois actes de langage : informer, décrire et demander, dans des formats très implicites.

Outre la compétence strictement linguistique (encodage et orthographe), d'ailleurs peu mobilisée dans la mesure où certains agents n'écrivent que quelques mots et des phrases incomplètes, les compétences mobilisées pour comprendre et remplir ces types d'écrit sont les suivantes :

- pragmatique (essentiellement énonciatives) : indiquer l'énonciateur et le destinataire, la date et éventuellement le lieu
- discursive : informer (dire ce que l'on a fait) – demander quelque chose à quelqu'un – demander à quelqu'un de faire quelque chose -
- textuelle : mettre en phrases selon la syntaxe du français et organiser en un texte cohérent et cohésif ce discours.

Ces compétences sont communes à l'oral et au scriptural, mais elles se réalisent différemment dans chacun de ces deux ordres (Dabène, 1987 : 21 sqq.).

De ce fait, les activités orales proposées en formation doivent viser à mobiliser ces compétences et à travailler les mêmes formats discursifs que ceux des écrits professionnels. À partir des caractéristiques identifiées ci-dessus, deux types de messages ont donc été retenus pour le dispositif didactique : informer et demander. Cet aspect conditionne le recueil de données. Les données se composent donc de productions langagières des apprenants et des interactions entre formateurs, chercheurs compris, et apprenants.

Pour chacun des deux types de messages, ont été définies des activités langagières que les apprenants devront réaliser :

Type 1 : Informer

1. laisser un message pour rendre compte d'une tâche (dire un faire)
2. laisser un message pour prévenir d'une absence (informer + justifier)
3. laisser un message pour alerter d'un problème (informer)

Type 2 : Demander

1. laisser un message pour demander quelque chose à quelqu'un
2. laisser un message pour dire ce qu'on a fait et pour demander que quelqu'un fasse ce qui n'a pas été fait (lien cause conséquence)
3. laisser un message pour obtenir quelque chose pour soi (impliquant)

Chaque activité langagière est scénarisée dans une situation de communication proche de l'expérience des apprenants et pour chacune de ces activités a été défini un format de message comprenant 3 éléments :

1. s'identifier (se présenter)
2. contextualiser (dire où on est et ce qu'on a fait)
3. formuler le message.

Enfin, le scénario de communication prévoit que le message doit être formulé dans une conversation téléphonique ou déposé sur un répondeur téléphonique. La situation de communication téléphonique permet en effet de contourner la non maîtrise (analphabètes) ou la faible maîtrise de l'écrit et elle est proche de l'expérience des apprenants. Mais surtout, d'un point de vue didactique et dans la perspective de la construction de la compétence, la situation de communication téléphonique permet d'introduire certaines caractéristiques de la scripturalité dans la production orale (Dabène, 1987 : 21 sqq.) :

- absence du non verbal qui de ce fait ne peut compenser l'incompréhension du verbal,
- échange monologal et dissociation de la production et de la réception du discours, qui obligent le locuteur, comme le scripteur, à produire son message en imaginant la compréhension du récepteur
- décontextualisation du référent, qui oblige à sa construction abstraite par le moyen du langage et des actes de langage précis : dénommer, situer, décrire, etc.
- planification et structuration du message proches de celles de l'énoncé écrit : linéarisation du discours en évitant les reprises et les corrections, verbalisation des déictiques (en lien avec la décontextualisation du référent), organisation cohérente du texte, construction de la cohésion du texte en recourant en particulier aux anaphores.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, la situation de communication téléphonique, justifie l'enregistrement des énoncés formulés par les apprenants, dans la mesure où par un subterfuge certes un peu grossier, mais qui a fonctionné, l'appareil enregistreur fera office de répondeur téléphonique. C'est par ce moyen que les énoncés formulés par les apprenants ont pu être d'une part réécoutés pendant la séance de formation, analysés et donc servir de supports au travail sur la compétence métalinguistique, d'autre part recueillis par les chercheurs en vue de l'analyse des compétences orales des apprenants. Ce subterfuge est une illustration de la double fonction pédagogique et méthodologique du protocole.

### **Déroulement du double protocole pédagogique et méthodologique**

Le double protocole pédagogique et méthodologique s'est déroulé au cours de 7 séances d'une durée d'une heure, une heure trente chacune.

La première séance a consisté à recenser les pratiques téléphoniques des apprenants et à les faire parler sur cette situation de communication. Les objectifs sont multiples :

- vérifier, avant de demander aux apprenants de simuler des conversations téléphoniques, qu'ils utilisent ce mode de communication,
- construire une représentation des activités qui seront mises en place dans les séances suivantes dans la mesure où l'on sait que cette représentation facilite la mise en œuvre de l'activité langagière

- mettre immédiatement en place l'approche métalinguistique qui sera abondamment sollicitée dans les séances suivantes.

Les apprenants ont ainsi identifié toutes les situations professionnelles dans lesquelles ils téléphonent ou laissent un message et en ont décrit les modalités : interaction, répondeur, oral spontané ou préparé, rédaction du message à formuler, etc.

Dans la seconde partie de la séance, une première communication téléphonique avec le chef d'équipe est simulée. La consigne qui est donnée aux apprenants précise : « Votre chef d'équipe vous a demandé de l'appeler après votre travail pour lui rendre compte de ce que vous avez effectué sur le chantier. Vous téléphonez. » Les apprenants réfléchissent d'abord à ce qu'il est possible de dire dans cette situation et imaginent ou préparent ce qu'il vont dire. Un premier format textuel est élaboré : saluer, se présenter, dire ce que l'on a fait, clore par une salutation de séparation. Puis ils réalisent le scénario. Ces premiers essais ne sont pas enregistrés. Après la formulation des énoncés téléphoniques, les apprenants échangent sur les difficultés rencontrées : essentiellement prendre la parole devant les autres, se souvenir de ce qu'il faut dire, et craindre de se tromper ou de mal prononcer en français.

Lors des séances suivantes, les apprenants sont invités à produire des messages téléphoniques soit dans une interaction soit en les déposant sur un répondeur.

Les situations sont les suivantes :

- le chef d'équipe téléphone à l'agent / apprenant et lui demande si celui-ci a besoin de quelque chose pour le chantier sur lequel il travaille. L'apprenant répond s'il lui faut des sacs poubelle, des produits d'entretien, du matériel, etc. Le chef demande les quantités désirées (combien ?) et quand il doit amener ce matériel.
- L'apprenant téléphone à son médecin pour prendre un rendez-vous. L'apprenant doit donc se présenter et formuler sa demande. Le formateur / médecin questionne sur le moment auquel le rendez-vous est possible, fait des propositions. L'apprenant accepte le rendez-vous et clot l'échange avec les salutations de séparation.
- L'apprenant dépose un message sur le répondeur de son médecin pour annuler un rendez-vous pris précédemment et en demander un autre. Il doit se présenter, indiquer qu'il annule un rendez-vous pris auparavant, demander un nouveau rendez-vous et proposer une date, laisser son numéro de téléphone pour que le médecin le rappelle, puis clore l'échange en remerciant et en saluant.

La séance se déroule à peu près à chaque fois de la même façon :

1. la situation de communication est présentée par la formatrice
2. la consigne est formulée
3. un temps d'échange est dédié à la préparation du message
4. chaque apprenant formule son message ou participe à l'interaction téléphonique et le message est enregistré
5. le message est réécouté et le groupe échange sur ce qui est réussi et ce qui doit être amélioré

Les analyses métalinguistiques sont réalisées soit immédiatement après la production du message, soit lors de la séance suivant la séance de production.

- Elles portent sur différents aspects :

- le respect du format textuel : tous les éléments sont formulés et de manière cohérente (ordre en particulier)
  - la conformité pragmatique : présentation de soi, salutations, utilisation du vous, registre courant et non familier
  - la qualité de l'élocution : les auditeurs comprennent sans problème, la prononciation n'est pas trop affectée par l'accent du locuteur
  - la qualité syntaxique : les énoncés sont syntaxiquement acceptables, les questions sont formulées correctement.
- Elles sont formulées spontanément par les apprenants.

Ceux-ci entrent en général dans l'analyse métalinguistique par la question de la prononciation (il / elle a bien prononcé, on le / la comprend bien) reliée à celle de l'accent. La focalisation de l'apprenant sur sa prononciation et la recherche de la « bonne prononciation » constitue le plus souvent un problème voire un blocage qui empêche la prise de parole ou du moins la contraint. Mais il s'agit plus d'un problème de représentation que d'un réel problème.

Puis les apprenants s'intéressent à la conformité pragmatique, et plus particulièrement la politesse du locuteur et au registre de langue auquel il recourt. Le format textuel ayant été construit avant la production du message, les apprenants vérifient qu'il est respecté en se demandant plus particulièrement si le message est complet et s'il comporte bien tous les éléments prévus lors de la préparation. La question de sa cohérence n'est pas abordée. Enfin les aspects syntaxiques ne sont jamais abordés spontanément.

L'objectif de ces séances étant d'une part d'utiliser l'oral pour apprendre l'écrit d'autre part de construire des formats textuels, la formatrice et les chercheurs sollicitent plus particulièrement les analyses métalinguistiques sur le format textuel et sur la conformité pragmatique quand elles n'apparaissent pas spontanément. Ils abondent également les échanges sur les formats syntaxiques, en particulier celui de la question qui n'est pas maîtrisée par les apprenants. En revanche, la formatrice minimise les remarques relatives à l'élocution et à l'accent.

### **Résultats sur les compétences linguistiques**

Ces résultats sont établis à partir des observations directes au cours des échanges informels et spontanés et lors des séances de production des messages téléphoniques, à partir des messages enregistrés et à partir des remarques métalinguistiques qui révèlent certains problèmes linguistiques. De ce point de vue, la présence d'un observateur compétent qui ne soit pas impliqué dans l'animation de la séance est indispensable. L'analyse « en ligne » des difficultés des apprenants est certes possible par l'animateur de la séance, qu'il soit chercheur ou formateur. Mais l'orientation du questionnement adressé aux apprenants se révèle bien plus productif en situation de co-animation de la séance où l'un des chercheurs anime la séance quand l'autre indique des réorientations possibles.

### **La compétence linguistique dans les échanges informels et spontanés**

Comme dans toute situation de formation avec des adultes, ces échanges spontanés hors activités d'apprentissage portent sur les thématiques du pays d'origine (paysage, langue, culture, gastronomie), de la famille (les enfants et petits enfants, leur scolarité et leur activité

professionnelle), du travail (les lieux, l'emploi du temps, les tâches, les personnes rencontrées, les conditions et en particulier la pénibilité et la fatigue qu'elle entraîne).

On note des différences remarquables entre la réalisation langagière spontanée (sur le travail, la famille, le pays) et la réalisation linguistique contrainte dans et par l'activité d'apprentissage. Les échanges spontanés sont plus fluides, plus élaborés et utilisent un lexique diversifié et des registres variés. Toutefois, lors de ces échanges spontanés et informels, ceux portant sur le travail se font à partir d'énoncés plus stéréotypés dans lesquels les apprenants ré-emploient des mots appris de la profession, voire des énoncés formatés.

D'une manière générale, ces énoncés spontanés manifestent une compétence pragmatique développée et maîtrisée et les thématiques traitées sont plus élaborées syntaxiquement et lexicalement. Toutefois la correction syntaxique y est globalement moins maîtrisée. Apparaît ici un second intérêt de la présence des chercheurs. La manifestation des compétences langagières des apprenants n'apparaît pas uniquement dans les échanges oraux didactisés. Elle peut donc être identifiée aussi au cours de temps plus informels.

La compétence linguistique dans l'activité de production de messages téléphoniques et son lien avec la compétence scripturale

Pour décrire la compétence linguistique mise en œuvre dans la production des messages téléphoniques, nous repartons des composantes décrites ci-dessus communes à l'oral et à la scripturalité et spécifiques à cette dernière. Nous les présentons successivement, mais elles sont bien évidemment interdépendantes.

### **Compétence pragmatique**

D'une manière générale, comme nous l'avons noté pour les échanges spontanés, la compétence pragmatique est maîtrisée par les apprenants, qui savent se présenter au téléphone, s'adresser à leur interlocuteur, et situer l'énonciation de leur production orale.

Toutefois, on remarque que certains éprouvent une certaine difficulté à gérer la situation monologique du répondeur téléphonique. Outre le fait que cette situation exige une planification plus rigoureuse du texte (ce que nous verrons ci-dessous), elle déréalise en quelque sorte l'interlocuteur, en raison de l'absence de réponse. Il est donc plus difficile de se représenter la situation de communication et surtout la réception du message par le destinataire, puisque celui-ci, absent, ne produit aucun indicateur de cette réception. Cette difficulté manifeste la fonction fondamentale et l'aide importante que constitue dans l'échange oral les énoncés produits par l'interlocuteur. En situation de communication écrite, l'absence de cette aide constitue un obstacle réel. Il faut mettre cette difficulté en rapport avec la nécessité plus générale, commune à la situation de communication écrite et téléphonique, de construire par le langage le référent en raison de sa décontextualisation.

De plus, la situation de communication in absentiae typique de la communication téléphonique et qui empêche, comme à l'écrit, que le non verbal vienne compenser les lacunes du verbal constitue une difficulté supplémentaire.

Ces difficultés ont été éprouvées essentiellement par les personnes analphabètes.

### **Compétence discursive et textualisation**

Chacune des personnes participant à cette formation a bien produit des discours soit qui informent soit qui demandent. Toutefois cette maîtrise de la compétence discursive se trouve assez rapidement limitée par les lacunes liées à la mise en texte d'un énoncé oral assez long, mobilisant des savoirs et

des compétences assez proches de ceux nécessaires pour le texte écrit. Nous avons pu ainsi relever les difficultés suivantes.

→ Difficulté de planification du texte oral

D'une manière générale, les apprenants ont du mal à planifier leur discours. Et ceci malgré la préparation qui précède la production des énoncés.

Outre la difficulté à mémoriser les mots et les phrases construites ensemble, les apprenants se laissent aisément déstabiliser par une erreur de mot, de prononciation, ou justement l'effort de mémorisation. La tâche est donc pour eux assez ardue. Mais c'est surtout la difficulté à planifier et à se représenter la situation de communication et le texte à produire qui semble le plus gros obstacle. Les apprenants les plus avancés dans la manipulation de l'écrit l'utilisent pour préparer le message et noter les mots ou les phrases qu'ils auront à dire.

Difficulté d'organisation du texte oral

La difficulté de planification est corollaire à celle d'organisation du texte oral. Cette difficulté apparaît nettement dans la production de message à déposer sur le répondeur. L'apprenant étant seul à gérer la planification de son texte et ne pouvant s'appuyer sur les énoncés produits par un quelconque interlocuteur, la construction de la cohérence textuelle devient très rapidement problématique pour lui.

Ceci est apparu en particulier dans la production du message d'annulation du rendez-vous chez le médecin qui a manifesté une certaine difficulté à situer les événements et leur énonciation sur la chaîne temporelle. L'imbrication de ces différentes temporalités pour produire un message se résumant à : « j'annule aujourd'hui le rendez vous que j'ai pris il y a quelques jours et auquel je dois me rendre aujourd'hui, et par conséquent je demande un rendez-vous un prochain jour », a conduit la formulation d'énoncés confus.

L'articulation entre les trois compétences : se représenter la succession des événements et la situation de communication, planifier le texte qui décrit la succession des événements et formule la demande, organiser le texte a constitué une tâche particulièrement difficile.

→ Méconnaissance de la phrase interrogative

La compétence discursive se trouve également limitée par la maîtrise lacunaire de la phrase interrogative et donc par la faible maîtrise de la compétence syntaxique.

On a remarqué que la difficulté à comprendre les questions posées en particulier lors des échanges téléphoniques entre le chef d'équipe et l'agent de propreté est due à la méconnaissance des mots interrogatifs qui empêche soit l'identification de la question comme une question, soit la compréhension du sens même de la question. Par exemple, une question du type : « Les sacs il vous les faut pour quand ? » n'est pas identifiée comme une question et / ou n'est pas comprise parce que le mot « quand » posé en fin d'énoncé n'est pas identifié comme un interrogatif. Alors qu'une question du type « Quand vous faut-il / il faut les sacs », n'est pas forcément identifiée comme une question, mais le mot « quand » posé en début d'énoncé appelle un énoncé indiquant une date ou un moment.

Cette difficulté à identifier et comprendre la forme interrogative est à mettre en rapport avec les formes syntaxiques des questions produites par les apprenants qui formulent des énoncés affirmatifs avec une intonation montante. Par exemple : « C'est possible de donner un autre rendez-vous ». Cette manière de construire la question sans mot interrogatif conduit le locuteur à construire la

réponse non pas à partir du mot interrogatif mais à partir et en réutilisant les substantifs de la question. Ces constructions syntaxiques sont impossibles à l'écrit.

→ Méconnaissance de l'anaphore

Dans la communication téléphonique simulée entre le chef d'équipe et l'agent de propreté, on a relevé l'échange suivant :

Q : vous avez quelque chose à me demander pour ce chantier ?

R : des sacs poubelle

Q : il vous les faut pour quand ?

R :

Q : quand est-ce que je dois vous les amener ?

R : le 5

Outre le fait que la non réponse à la deuxième question est provoquée par la non identification de l'interrogation (voir paragraphe ci-dessus), cette non réponse est également due à la non compréhension du pronom anaphorique « les » mis pour sacs.

Ainsi comme pour les énoncés interrogatifs, c'est la méconnaissance des formes syntaxiques qui entravent la compétence discursive.

Il faut enfin noter l'hétérogénéité des performances. Les apprenants alphabétisés et maîtrisant bien leur langue maternelle n'éprouvent pas les difficultés de mise en texte (planification, organisation), à la différence des personnes non ou peu alphabétisées. Les difficultés syntaxiques (formes interrogatives et anaphores) sont éprouvées par tous.

### **La compétence linguistique dans l'activité métalinguistique**

L'activité métalinguistique a été mise en œuvre selon deux modalités principales, soit le commentaire des messages enregistrés et écoutés tout de suite après leur production, soit à partir d'une analyse plus construite et raisonnée et prenant appui sur l'écriture du message. Cette deuxième modalité a été utilisée essentiellement pour l'analyse des énoncés interrogatifs ou plus spécifiquement avec les apprenants alphabétisés. Ainsi le problème de la notation et de la mise à l'écrit des énoncés pour leur analyse a-t-il été résolu par l'usage des enregistrements.

On note, lors de ces activités métalinguistiques, une disparité importante entre les personnes ayant été scolarisées et les personnes n'ayant pas été scolarisées. Pour ces dernières, le sens même de cette activité n'est pas forcément compris. En revanche, pratiquement pour tous les apprenants, la méconnaissance du métalangage freine l'analyse des énoncés et on remarque qu'ils ne savent pas par exemple nommer les actes de langage et utiliser les verbes et périphrases : « se présenter », « demander », ou « poser une question ». De ce fait le commentaire métalinguistique se limite souvent à répéter le message tel qu'il a été formulé en l'introduisant par un énoncé du type « j'ai dit : ... » ou « il / elle a dit : ... ».

Toutefois c'est au cours de ces échanges métalinguistiques que les apprenants ont indiqué, par exemple pour les questions, comment ils faisaient pour identifier les formes interrogatives et quels mots leur servaient d'indicateur.

### **Texte oral, texte écrit – Conclusion**

La corrélation des difficultés de production des textes et la maîtrise des codes linguistiques écrits ressort comme une évidence. Pourtant les capacités orales de productions souffrent avant tout d'une faible maîtrise de la langue française. Ce qui questionne la pertinence des configurations des

scénarios pédagogiques. En effet, une progression pédagogique établie, par exemple, sur la maîtrise des écrits professionnels bute sur le double obstacle que constituent les compétences linguistiques et pragmatiques et sur les différences de compétences des apprenants. Le scénario des séances analysées ici a d'ailleurs subi des évolutions en fonction des analyses faites en cours de réalisation. Une des limites observées se situe dans le domaine métalinguistique. Placé face à un énoncé partiellement correct, la capacité d'analyse des apprenants est corrélée à une attitude normative (Sautot, 2000). Ainsi, il apparaît que l'apprenant est d'autant plus enclin à analyser ses productions sur le plan de la correction syntaxique que ses compétences sont faibles.

### **Résultats méthodologiques**

Cette deuxième série de résultats concerne ce qu'a produit la mise en œuvre du double protocole de recueil de données et dispositif pédagogique, à la fois au sein de la formation et dans le cadre de la recherche.

Au cours de ce recueil de données, nous avons pu constater l'intégration progressive des chercheurs au processus pédagogique. Si dès le départ, le principe même de cette recherche obligeait à l'élaboration conjointe par les chercheurs et la formatrice des scénarios pédagogiques et du protocole de recherche et à la présence des chercheurs aux séances de formation, la participation de ces derniers a été de plus en plus intense, jusqu'à une sorte de co-animation des moments de formation portant sur le double protocole pédagogique et de recherche. Dans le cadre de cette co-animation, la formatrice a toujours gardé la maîtrise des interactions didactiques et du déroulement du scénario pédagogique tel qu'il avait été construit. Mais il est arrivé également qu'étant donnée l'hétérogénéité du groupe, celui-ci soit scindé en deux sous-groupes et que l'un des deux chercheurs intervienne en tant que « formateur ».

Lors de cette co-animation pédagogique, on constate que la formatrice et les chercheurs ne construisent pas les mêmes interactions didactiques avec les apprenants et ne posent pas les mêmes questions. De même, ils ne font pas les mêmes constats quant à leurs savoirs et compétences linguistiques maîtrisés, acquis ou en cours d'acquisition. Ces différences sont relatives aux deux perspectives poursuivies lors de ces séances. Pour la formatrice, il s'agit essentiellement de répondre à la commande de l'employeur concernant la maîtrise des écrits professionnels, pour les chercheurs, il s'agit de vérifier la validité du scénario pédagogique texte oral / texte écrit en identifiant les compétences linguistiques des apprenants et en repérant les apprentissages en construction au cours des séances.

On constate également que l'enregistrement des productions orales comme outil pédagogique et comme instrument de recueil de données a été accepté par les apprenants parce qu'il était justement un outil pédagogique. Il a ainsi permis de discuter et de mettre à distance par exemple la question de la prononciation et de confronter les avis au moment de l'écoute des énoncés oraux et des commentaires métalinguistiques, chaque apprenant considérant qu'il ne prononce pas bien alors qu'il considère que son camarade de stage prononce plutôt bien. Il a aussi été l'instrument principal de l'analyse des énoncés produits par les apprenants et de la construction de savoirs sur la langue en générale et sur la langue française en particulier.

### **Conclusion**

Cette recherche et le double protocole sur lequel elle s'appuie valident notre hypothèse de départ que la présence de chercheurs dans les séances de formation destinées aux personnes socialement

démunies et faiblement scolarisées ou en difficultés d'apprentissages ne constitue pas un obstacle à la formation et ne constituent pas forcément une perturbation. Bien au contraire, on a vu que le chercheur pouvait devenir un adjuvant à la formation et un aide du formateur.

Cette recherche et ce double protocole valident aussi notre hypothèse qu'il est possible d'enregistrer les personnes faiblement scolarisées et en difficulté avec la langue française, Là aussi, on a vu que ce qui au départ, ou habituellement, est considéré comme un obstacle, devient un adjuvant. L'instrument de recueil de données transformé en outil pédagogique et le recueil de données utilisé comme support pédagogique sont intégrés au scénario pédagogique et au processus d'apprentissage. Toutefois, il faut s'interroger sur la reproductibilité de ce type de recherche et de protocole. Il apparaît nettement que cette reproductibilité est conditionnée à différents facteurs :

- la capacité des chercheurs à participer à l'interaction didactique et à intervenir en position de formateurs ;
- la construction conjointe et collaborative du protocole de recueil de données et du dispositif didactique / scénario pédagogique ;
- l'acceptation de la présence des chercheurs par les apprenants

Mais à notre connaissance ce dernier point n'a jamais fait problème.

La question de la reproductibilité se résout sur le plan méthodologique. Il est essentiel que le chercheur passe du temps dans le dispositif de formation et qu'il participe à le construire au moins partiellement. C'est sans doute ce point qui fait obstacle et pas nécessairement du côté des formateurs.

## **Bibliographie**

Adami, H. (dir.). (2009). Littératie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques. Savoirs et formation, recherches et pratiques. n°1. Montreuil : AEFTI.

Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. (dir.). (2005). Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck.

Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture. Bruxelles : De Boeck

Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.). (2011). Les concepts et les méthodes en didactique du français. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'exemple d'une formation dite "de base". Savoirs. Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes. n°24. Paris : L'Harmattan.

Guernier, M.C. (2008). Quelles données didactiques un film de classe nous permet-il de recueillir ?. In Jean-Pierre Sautot (dir.). Le film de classe : entre sémiotique et didactiques. Limoges : Lambert-Lucas. p.81-104

Guernier, M.C. (2009). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique. *Savoirs et formation, recherches et pratiques*. N°1. « Littératie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques ». Hervé Adami (dir.). Montreuil : AEFTI. pp.93-112

Guernier, M.C. & Sautot, J.P. (2011). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. In Bertrand Daunay, Yves Reuter & Bernard Schneuwly (coord.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur. pp. 251-273

Guernier, M.C. (2012a). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *Lidil*, n°45, « Les pratiques de formation à la lecture écriture des adultes en parcours d'insertion sociale et professionnelle : enjeux didactiques et institutionnels ». Marie-Cécile Guernier & Véronique Rivière (coord.). Grenoble : ELLUG. p.73-92

Guernier, M.C. (2012b). Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère. *Synergies Brésil*, n°10, « Didactique, littérature et traduction. Questions pour le français langue étrangère ». p.47-57

Lachaud, M.H. (2009). Transfert des nouveaux savoirs et effets de l'écriture sur l'activité des agents de propreté. *Savoirs et formation, recherches et pratiques*. N°1. « Littératie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques ». Hervé Adami (dir.). Montreuil : AEFTI. pp.59-78

Leclercq, V. (2007). Note de synthèse, La formation de base : publics, dispositifs, pratiques. *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation*. n°14. Paris : L'Harmattan. pp. 11-59.

Leclercq, V. (2008). Introduction - Connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : des recherches pour comprendre et agir, *TransFormations - recherches en éducation des adultes*. N°1. Lille : Ustl- Cueep-Trigone. pp 3-18

LIDIL. N°45. (2012). Pratiques de formation à la lecture/écriture des adultes en parcours d'insertion, coord MC Guernier et V Rivière. Grenoble : ELLUG

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*. n°6. « Apprentissages du français langue maternelle ». Paris : Larousse. Mai 1970. pp.35-48

Sautot, J.-P. (2000). Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture : Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes. <http://hal.archives-ouvertes.fr>

GUERNIER Marie-Cécile & SAUTOT Jean-Pierre