Revue TDFLE

N° 84 | 2024
L’alpha dans tous ses états

L'alpha dans tous ses états

En guise d'introduction

Bénédicte PIVOT *Maître de conférences*
ITIC
Dipralang EA 739
Université Paul-Valéry Montpellier
Laurent PUREN *Maître de conférences HDR*
Laboratoire ICARE (Institut Coopératif Austral de Recherche en Education) - EA 7389 : http://icare.univ-reunion.fr/
University of Reunion Island, Saint-Denis
Bruno MAURER *Professeur des universités*
Dipralang (UR 739)
University of Lausanne

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/revue-84/443-l-alpha-dans-tous-ses-etats
DOI : numerev_2555
Date de publication : 30/11/2024

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PIVOT, B., PUREN, L., MAURER, B. (2024) L'alpha dans tous ses états. *Revue TDFLE*, (84). https://doi.org/10.34745/numerev_2555

Ce texte est une présentation du numéro consacré à l'alphabétisation des adultes allophones peu ou non scolarisés, souvent dans des contextes de migration. L’alphabétisation, souvent appelée « alpha », va bien au-delà de l’apprentissage de l’alphabet, englobant des compétences littéraciques et la compréhension nécessaires à l’insertion sociale et professionnelle. En France, cette formation vise principalement les migrants allophones, mais néglige parfois les territoires d'outre-mer, où de nombreux Français répondent pourtant aux mêmes besoins. Les articles du numéro explorent divers aspects de l'alphabétisation : les spécificités des publics en France et à l'étranger, les dispositifs institutionnels pour migrants, l'usage de technologies comme la réalité augmentée pour l'apprentissage dans des secteurs professionnels, et les stratégies cognitives des apprenants pour naviguer dans la ville. Enfin, deux articles se concentrent sur les pratiques d’alphabétisation en Afrique et au Maghreb, illustrant les différences culturelles et linguistiques, ainsi que l’importance de l’alphabétisation pour atteindre des objectifs de développement global.

This text is a presentation of the issue devoted to literacy training for allophone adults with little or no schooling, often in migration contexts. Literacy, often referred to as “alpha”, goes far beyond learning the alphabet, encompassing the literary skills and comprehension necessary for social and professional integration. In France, this training is mainly aimed at allophone migrants, but sometimes neglects overseas territories, where many French people meet the same needs. The articles in this issue explore various aspects of literacy training: the specificities of audiences in France and abroad, institutional arrangements for migrants, the use of technologies such as augmented reality for learning in professional sectors, and learners' cognitive strategies for navigating the city. Finally, two articles focus on literacy practices in Africa and the Maghreb, illustrating cultural and linguistic differences, as well as the importance of literacy in achieving global development goals.

Mots-clés :
Alphabétisation, Afrique, France, Migrants, Dispositifs de formation, Africa, Literacy, Outre Mer, Adutes migrants, Literacy training

---

Dans un monde majoritairement littéracié comme le nôtre, savoir lire et écrire est une compétence qui participe de la socialisation langagière et de l’insertion sociale (Lang, 2019). Aussi, acquérir et développer des compétences littéraciques représente un enjeu conséquent pour les adultes qui n’ont pas ou très peu été scolarisés. Pour désigner

l'apprentissage et le développement de ces compétences littéraciques à des publics allophones pas ou peu scolarisés, on se réfère souvent à l'"alphabétisation", terme qui n'est pas sans présenter quelques ambiguïtés, d'abord parce qu'il est "susceptible de recouvrir des réalités très différentes" (Lagarde, 1978 : 3), ensuite car, pris dans son sens littéral, il laisse à penser qu'il suffirait de connaître son alphabet pour être alphabétisé. Nous avons ainsi pu observer dans l'océan Indien (La Réunion, Mayotte) des séances d'alphabétisation où les intervenants faisaient de la lecture et de la récitation de l'alphabet l'alpha et l'oméga de l'entrée en littératie. Malgré ces inconvénients, ce terme, abrégé en "alpha", présente l'avantage d'être associé à un domaine particulier de la formation pour adultes que nous évoquons ci-dessous.

Parmi les multiples définitions existantes de l'alphabétisation, nous retiendrons celles proposées par l'UNESCO comme "la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables » (2015 : 47), puis comme "une continuité d'apprentissage et de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul dans une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie » (2019: 3). Ces définitions mettent en avant des savoirs-faire et des processus formatifs qui s'inscrivent dans une trajectoire de socialisation impliquant différents acteurs aux motivations et objectifs distincts qui ne sont pas toujours convergents.

La scolarisation obligatoire instituée dans les pays occidentaux, au cours des siècles derniers, a permis progressivement de réduire fortement l'analphabétisme de leurs populations (pour la France, cf. Furet & Ozouf, 1977), ce qui n'est pas encore le cas des pays dits "en voie de développement", notamment ceux situés en Afrique subsaharienne, caractérisés par une crise de l'apprentissage (Puren, Maurer, 2018). Les problèmes liés à l'analphabétisme de ces pays ont rejailli dans les pays occidentaux avec l'accueil d'une population allophone, peu ou pas scolarisée, dans un contexte colonial ou post-colonial. En France, cela s'est notamment manifesté au lendemain de la Seconde Guerre mondiale avec l'arrivée de travailleurs qu'on disait alors "nord-africains", essentiellement des Algériens, définis alors comme "Français musulmans" jusqu'à l'indépendance de l'Algérie en 1962, et dans une moindre mesure des Marocains et Tunisiens, venus occuper des postes d'ouvriers non qualifiés dans les usines métropolitaines. Ainsi, en France, quand on parle d'alphabétisation ou d'"alpha", on se réfère spécifiquement à des migrants allophones non/peu scolarisés dans leurs pays d'origine. Ce faisant, on occulte souvent les territoires ultramarins où des adultes français répondent aux mêmes caractéristiques, sans que des dispositifs adaptés leur soient d'ailleurs toujours accessibles, les formations linguistiques proposées par l'OFII étant par exemple réservées aux ressortissants étrangers.

Le public qui nous intéressait dans le cadre de cet appel, était celui des adultes allophones vivant dans différents contextes – en France métropolitaine, dans les territoires ultramarins (Mayotte, La Guyane française, etc.) ou dans différents pays francophones (Afrique, Haïti, Belgique, Suisse, Québec) – qui, n'ayant pas eu la possibilité de développer les habiletés cognitives complexes mobilisées lors de l'apprentissage de la lecture-écriture, se trouvent dans une situation de non maitrise

des compétences littéraciques, sur un continuum allant de l'analphabétisme à l'illettrisme. Finalement, nous allons le voir, c'est essentiellement de la métropole dont il sera question dans ce numéro, à l'exception des deux contributions de Bruno Maurer ancrées sur le terrain africain.

Les questions andragogiques liées à la didactique de l'alpha soulèvent un certain nombre de questions, liées notamment à/au(x) :

- la formation et la professionnalisation des intervenants dans un champ où la précarité règne et où le bénévolat est souvent la règle ;
- la difficulté à mutualiser, capitaliser, valoriser des pratiques en raison de l'éclatement des structures impliquées dans l'alphabétisation, de la brièveté des actions de formation, rythmées par le calendrier des appels de marché et de la dimension fortement concurrentielle de ce secteur ;
- choix des méthodes et des supports d'apprentissage, entre une offre d'outils prêts à l'emploi souvent hétérogène, didactiquement pas toujours claire, parfois datée et orientée dans une optique traditionnelle, scolaire, voire infantilisante et une forme de bricolage à base de documents authentiques ou de supports piochés sur Internet ;
- la place accordée dans les pratiques de formation à l'écrit, à l'oral, à leur articulation, à la grammaire, à la culture cible et à l'interculturel ;
- l'utilisation dans les pratiques de formation du numérique dans un monde de plus en plus dématérialisé où le smartphone est devenu le principal outil de communication ;
- approches privilégiées : scolaire, conscientisante, fonctionnelle, etc. ;
- tensions générées par de possibles divergences entre des attentes et des injonctions institutionnelles (le Contrat d'Intégration Républicaine de l'OFII) répondant à des politiques migratoires et les positionnements idéologiques ou militants des formateurs et formatrices.

La multiplicité des questions et problématiques ci-dessus laisse apparaître la complexité des tâches auxquelles sont confrontés les formateurs et formatrices en alpha : il ne suffit pas de parler français et de savoir lire pour répondre aux besoins de ce public, comme on l'entend encore trop souvent…

Si l'alphabétisation peut s'interroger sous l'angle des praxis didactiques, sociolangagières, formatives ou institutionnelles, il est également possible d'entrer par la spécificité du public concerné. Ces adultes sont, en effet, souvent caractérisés par leur précarité sociale et/ou économique et, en tout état de cause, langagière. Ce public entre dans la catégorie des "invisibles" telle qu'elle a été définie par une étude de l'Observatoire National de la pauvreté et de l'exclusion sociale (2014) : "groupes de population mal couverts par la statistique publique, peu visibles pour les pouvoirs publics et peu ou mal appréhendés par les politiques sociales". L'étude identifie cinq types d'invisibilité :

- "une invisibilité sociale : publics dépourvus des liens sociaux constitutifs

d'existence et de reconnaissance sociale, publics relégués en dehors d'espaces de représentation et de participation citoyenne.
- une invisibilité institutionnelle : publics se situant dans les interstices de l'action publique
- une invisibilité « politico-médiatique » : publics mal vus, stigmatisés, une visibilité souvent ponctuelle
- une invisibilité « recherchée » par les publics eux-mêmes : honte d'être stigmatisé, volonté de rompre avec un parcours d'exclusion et/ou une logique d'assistance, sous-estimation de leurs propres difficultés, peur du dévoilement d'une situation aux marges de la légalité
- une invisibilité scientifique : inadaptation de l'outil statistique." (Département des Landes, 2016)

Dans le même ordre d'idée, Hautecoeur (1990 : 77) évoque un "public [qui] demeure fantôme autant en visibilité sociale, en existence statistique qu'en stratégies de connaissance." L'invisibilité du public alpha est d'autant plus forte que celui-ci est souvent constitué majoritairement de femmes qui subissent une double minoration : en tant qu'immigrées et en tant que femmes immigrées (Morokvasic & Catarino, 2007 ; Morokvasic, 2011 ; Morokvasic, 2015) ayant, moins que les hommes, eu accès à l'éducation de base dans leurs pays d'origine, et plus astreintes qu'eux, dans le pays d'accueil, à accomplir des tâches domestiques chronophages qui les isolent, compliquent leur émancipation par la formation et les maintiennent dans la précarité et la dépendance aux minima sociaux. Les contributions pourront ainsi également permettre de donner une voix à ces "invisibles", en rendant compte de parcours de vie et de parcours d'apprentissage.

Pour résumer, lors de l'appel pour ce numéro, nous avions proposés les axes de réflexion suivants :

- les dispositifs formatifs en tant que reflets ou instruments d'une politique linguistique ;
- l'alphabétisation comme action politique et sociale envisagée notamment dans sa dimension historique ;
- l'analyse critique des discours et idéologies officiels ou médiatiques, des politiques publiques et des dispositifs institutionnels ;
- l'alphabétisation dans ses dynamiques de pouvoir et ses mécanismes de justice sociale ;
- les représentations des acteurs (intervenants, stagiaires, etc.) ;
- un état des lieux de la formation de formateurs en "alphabétisation" dans les filières universitaires et/ou professionnalisantes ;
- une réflexion sur les outils, les approches, les supports d'apprentissage, la place accordée au numérique ;
- une analyse des pratiques formatives à travers des études de cas ;
- des retours d'expériences par des praticiens de terrain non universitaires ;
- une entrée par les compétences littéraciques ;
- une analyse des stratégies mises en place par les apprenants dans leur quotidien ;

- une réflexion sur les nomenclatures adoptées pour typologiser les “apprenants alpha” ;
- une analyse critique des dispositifs d’évaluation et de certification mis en œuvre pour ce public.

Ce numéro débute par un état des lieux des offres de formations en alpha telles que proposées dans les filières FLE en 2024. Les auteurs, sur la base de données collectées en ligne ou auprès des enseignants et/ou responsables pédagogiques des formations, montrent à la fois la diversité des thématiques abordées dans ces cours et la pluralité des options didactiques voire idéologiques qui apparaissent dans les intitulés et descriptifs de maquettes. Cette synthèse éclaire surtout la disparité de l’offre, inégale sur le plan du maillage du territoire (les universités présentes sur les territoires ultramarins s’intéressent peu à ce public), inégale également quant au temps de formation, souvent limité quand il n’est pas rendu optionnel, consacré à des publics que les étudiants sont pourtant souvent amenés à côtoyer, que ce soit dans leurs stages de Master ou plus tard dans leur activité professionnelle de formateurs.

Les deux contributions suivantes nous permettent d’entrer dans le vif du sujet en nous aidant à mieux cerner les spécificités et attentes des publics alpha. Anna Cattan nous donne les premiers éléments d’une enquête conduite à Paris en 2023, dans le cadre d’un travail de thèse, auprès d’adultes inscrits dans quatre formations de type alpha. Les entretiens qu’elle conduit auprès d’eux font ressortir des parcours de migration et des histoires de vie qui mettent notamment en lumière le rapport aux savoirs d’adultes relevant de différents profils (l’auteure en relève quatre) quant à leurs expériences antérieures de scolarisation dans leurs pays d’origine. L’analyse de ces “discours singuliers”, permet de mieux comprendre le rapport à l’écrit de ces adultes et les attentes qu’ils expriment vis-à-vis des formations linguistiques suivies. Ce sont les résultats d’une autre enquête dont nous font part Hervé Adami, Virginie André, et Kossi Seto Yibokou : celle menée auprès de migrants primo-arrivants afin de mieux comprendre leur perception de l’utilité du français et des formations linguistiques dans leur processus d'intégration. Ici, c’est une approche quantitative qui a été retenue, l’étude s’appuyant sur l’exploitation de questionnaires plurilingues administrés à des migrants (176 d’entre eux y ont répondu) aux profils sociolinguistiques très divers, notamment pour ce qui est de leur degré de maîtrise de la langue cible. Les résultats de cette étude montrent notamment que la majorité des enquêtés considère l'apprentissage du français comme crucial pour leur intégration sociale et professionnelle, les formations linguistiques leur apparaissent de ce point de vue comme nécessaires.

Les deux articles qui suivent ont comme point commun le fait d’explorer des dispositifs institutionnels accueillant des publics migrants. Laetitia Giorgis, tout d’abord, s’intéresse aux grands adolescents (notamment des mineurs non accompagnés) nouvellement arrivés en France qui n’ont été que peu ou pas scolarisés auparavant. Après avoir rappelé les dispositifs juridiques encadrant la prise en charge de ces jeunes, l’auteure évoque les enjeux liés à leur scolarisation, laquelle, compte tenu de leur âge, doit rapidement les préparer à entrer dans le monde professionnel. Les processus et

trajectoires d'apprentissage caractérisant ces apprenants apparaissent comme complexes en raison du rapport particulier qu'ils entretiennent avec l'écrit et la norme scolaire. Cela conduit Laetitia Giorgis à plaider pour le recours à des méthodes adaptées, s'inspirant en particulier "d'une démarche pédagogique inductive et multimodale", et pour des parcours d'alphabétisation plus adaptés à ces profils d'apprenants. C'est le dispositif OEPRE (Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants) qui a retenu l'attention de Julie Prevost. Celle-ci commence par rappeler quelques données sur l'origine du dispositif, ses modalités de financement, son mode de fonctionnement et ses objectifs. C'est à ce niveau qu'apparaît une forme de malentendu entre les visées institutionnelles et les attentes des parents bénéficiaires. Alors que les autorités envisagent le dispositif avant tout comme "un instrument de la politique migratoire française" cherchant à faciliter l'intégration des parents migrants à travers une meilleure compréhension du système scolaire, ces derniers sont avant tout intéressés par l'amélioration de leurs compétences linguistiques. Or, souligne l'auteure, le développement linguistique et littéracique n'apparaît pas nécessairement comme le point fort de ce dispositif, ce qui n'est pas sans générer une forme de frustration et de déception chez ses bénéficiaires.

L'article suivant est une écriture collective rassemblant un universitaire, Hervé Adami et des ingénieures pédagogiques et formatrices de FLE, Camille Marty, Lucie Merlin et Nida Akyol. Il expose une expérience innovante d'ingénierie didactique avec des migrants allophones en formation professionnelle dans le secteur du bâtiment, qui tend à démontrer que la formation linguistique des adultes allophones n'est pas (et ne devrait pas être) du seul ressort des dispositifs de l'OFII ou des associations de quartiers. La recherche appliquée, menée en collaboration avec un centre de formation professionnelle pour adultes (AFPA de Nancy-Pompey) et conduite selon une démarche d'analyse des besoins de type FOS, a abouti à l'élaboration d'un outil didactique réalisé grâce à la réalité augmentée. Cet outil vise l'acquisition conjointe du lexique et des compétences professionnelles tout en permettant aux migrants, non-lecteurs non-scripteurs, de valider leur formation. À travers cette expérience, qui est un plaidoyer pour le développement de l'ingénierie didactique au service des besoins du terrain, l'auteur et les autrices ouvrent un champ des possibles quant à la formation linguistico-professionnelle des adultes migrants allophones "alpha".

La collaboration avec les professionnels du terrain est également au cœur des analyses présentées dans les deux contributions suivantes, issues d'un même projet de recherche porté par le laboratoire ICAR de l'université Lyon2, sur la mobilité des personnes en situation d'alphabétisation. Dans la première, Véronique Rivière analyse deux situations de bilan sociolinguistique et professionnel réalisées par une professionnelle des plateformes linguistiques de la Région Auvergne-Rhône-Alpes dont la fonction est d'orienter les personnes en situation d'alphabétisation vers les formations linguistiques adéquates. Dans cette étude, l'adresse est postulée comme objet littéracique. Au delà de l'objet didactique régulièrement travaillé en formation linguistique, l'adresse est abordée comme un objet textuel et interactionnel fortement connoté culturellement dont l'acte d'énonciation, de lecture et d'écriture requiert pour des personnes étrangères, allophones et en situation d'alphabétisation, la mobilisation

de stratégies psycho-cognitives spécifiques. L'analyse de ces stratégies en contexte d'interaction institutionnelle permet de mettre en évidence les enjeux de littéracie auxquels ces adultes sont confrontés. Elise Gandon présente un autre volet de cette recherche et traite de l'expérience de mobilité dans la ville. À partir de quatre entretiens biographiques réalisés auprès d'adultes allophones non-lecteurs et non-scripteurs par les formatrices de l'association où ils avaient suivi une formation longue, elle met en avant les stratégies individuelles et cognitives que ces personnes développent pour se déplacer, ainsi que leurs émotions ressenties. Ces deux études qui se concentrent sur l'analyse des stratégies mises en place par les personnes non-lectrices et non-scriptrices dans le cadre de leur mobilité, apportent des éléments clés de compréhension des obstacles rencontrés et ouvrent des perspectives en termes d'élaboration d'outils didactiques et d'activités pédagogiques appropriés au développement des compétences littéraciques des adultes en situation d'alphabétisation.

Les deux derniers articles de Bruno Maurer portent sur les pratiques d'alphabétisation en Afrique et au Maghreb. Le premier examine le contexte particulier de l'alphabétisation en Afrique, qui diffère profondément de celui de l'Europe. Les publics visés présentent des profils variés, l'article en propose une typologie. La question de la langue se pose aussi car, contrairement à ce que l'on observe en Europe, l'alphabétisation peut concerner aussi les L1 des publics. Alphabétiser dans une L1 ou dans une langue étrangère ne recouvre ni les mêmes enjeux, ni les mêmes pratiques. C'est l'occasion d'exposer la variété des pratiques de l'alphabétisation, qui correspondent aussi à des philosophies différentes. Une estimation quantitative des besoins actuels est faite, avant de voir, à travers le cas du Mali, la diversité des acteurs et des structures impliquées dans les pays, à savoir une très grande catégorie d'intervenants, dans un secteur mal structuré. Dans tous les cas, l'alpha est d'une importance capitale pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) parce que l'accès à la littératie conditionne ensuite des questions comme l'éducation pour tous, l'amélioration de la santé, l'égalité et l'autonomisation des femmes.

Dans la continuité, et en guise d'illustration de l'article précédent, le deuxième article de Bruno Maurer décrit un outil pour alphabétiser des adultes dans un pays où les populations concernées ne sont pas des migrants étrangers, des réfugiés, des demandeurs d'asile, ou des travailleurs devant satisfaire à des exigences linguistiques pour répondre à des demandes relatives à leur statut ou engagés dans des projets linguistiques plus personnels. L'article met en évidence les choix didactiques faits. L'apprentissage de l'écriture ne va pas jusqu'à la production d'écrit et la conception se limite à l'apprentissage des lettres du français, dans différents types de graphie (cursives, capitales). Les mathématiques ne sont pas oubliées, dans une optique d'alphabétisation fonctionnelle dont se réclame cet ensemble didactique, même si pour l'essentiel elles se limitent à de la numération et du calcul en français. Cet article propose une plongée très illustrée dans le cas d'une alphabétisation en français. Il resterait à étudier un manuel en langue nationale afin de pouvoir faire une analyse comparée des approches pour développer les compétences littéraciques.

Références :

Adami H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette FLE.

Furet F. et Ozouf J. et alii. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, Minuit.

Hautecoeur J.-P. (1990). « Une topographie de l'alphabétisation au Québec ». In *International Review of Education / Internationale Zeitschrift fuÌ□r Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, Vol. 36, N° 1, pp. 69-87.

Lagarde J-P. et alii (1978). *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France*. Paris : ATP CNRS.

Lang E. (2019). *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE. Linguistique*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

Mirjana M. & Catarino C. (2007) : "Une (in)visibilité multiforme". Dans : *Plein droit*, N° 75. En ligne : http://www.gisti.org/spip.php?article1074

Mirjana M. (2011). « L'(in)visibilité continue ». Dans : *Cahiers du Genre*, Vol. 51, N° 2, 25-47. En ligne : https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2011-2-page-25.htm

Mirjana M. (2015)., « La visibilité des femmes migrantes dans l'espace public ». Dans : *Hommes & migrations*, N° 1311. En ligne : http://journals.openedition.org/hommesmigrations/3234

ONPES (Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale) (2014). "Étude sur l'invisibilité. sociale : un enjeu de connaissance des personnes pauvres et précaires". Dans : *La Lettre*, n° 4, octobre.

Département des Landes (2016). *Pacte territorial pour l'insertion*. 2016-2020.

Puren, L., & Maurer, B. (Éds.) (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, Collection Champs Didactiques Plurilingues.

UNESCO (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. En ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf

UNESCO (2019). *Quatrième rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, Institute for Lifelong Learning.