

Nadir LALILECHE. «Enseignement/apprentissage donnant accès au niveau A1.1et besoins langagiers des apprenants peu ou non scolarisés : Analyse de la situation dans les centres de formation français.»

Notre étude s'intéresse aux publics peu ou jamais scolarisés car leurs résultats à l'examen du DILF sont largement inférieurs à ceux des personnes ayant suivi une scolarisation (DGLFLF, 2011 : 13)⁴. Elle s'efforce d'apporter des réponses aux questions relatives à ce constat :

- Comment les formations linguistiques sont assurées dans les institutions qui en ont la charge ?
- Comment les caractéristiques « scolarisé »/« peu ou non scolarisé » des apprenants sont prises en compte lors des formations ?

La présente contribution constitue donc une analyse du contexte organisationnel et pédagogique des formations linguistiques.

Préalablement, précisons que même si le DILF s'adresse principalement aux publics faiblement ou jamais scolarisés dans leur pays d'origine, il concerne également les personnes scolarisées, dont la maîtrise de la langue n'excède pas le niveau A1.1 à l'oral et à l'écrit ou à l'écrit seulement⁵.

Avant de présenter la démarche de notre recherche et les résultats que nous avons obtenus, commençons par donner quelques repères indispensables à la connaissance et à la compréhension de son contexte. Il s'agit notamment de la précision des caractéristiques des apprenants de niveau infra A1.1, de la place qu'occupe l'écrit dans les formations linguistiques et enfin des organismes de formation.

1. Caractéristiques des publics préparant le DILF

L'admission en formation de préparation au DILF est conditionnée par le degré de la compétence à communiquer en français des apprenants. Le DILF étant le diplôme permettant de valider le niveau A1.1, ce dernier sert de repère à l'évaluation de cette capacité de communication. Rappelons que le niveau

A1.1« résulte d'une segmentation qualitative et quantitative de la compétence à communiquer langagièrement que le niveau A1 du CECR décrit »⁶. Le niveau correspondant au A1.1 pourrait être appelé niveau de « premier contact », il caractérise « la première compétence consistante identifiable en français, au-dessous de laquelle on ne pourrait pas dire qu'un locuteur *parle français* »⁷. Qu'elles soient ou non scolarisées, les personnes orientées en DILF possèdent donc toutes peu ou pas de compétences en français (*Ibid.* : 18-19).

Pourtant, des différences remarquables distinguent les apprenants. Mise à part le degré de scolarisation dont nous avons parlé (il va de l'absence de scolarisation au niveau universitaire), au début de leur apprentissage, les personnes admises en formation ont en théorie un niveau inférieur au niveau A1.1. En pratique, ce n'est pas toujours le cas. Des disparités parfois importantes sont rencontrées à l'oral et à l'écrit (niveau plus ou moins proche du A1.1 ou supérieur à celui-ci dans l'une ou l'autre des deux compétences). Par ailleurs, certaines caractéristiques personnelles distinguent les apprenants les uns des autres : leur profil social (situation familiale, professionnelle, économique, administrative, etc.), les raisons de leur présence en France (économiques, politiques ou familiales), etc.⁸.

Ajoutons que les personnes admises en formation résident en France. En d'autres termes, elles vivent dans un milieu homoglotte. Elles n'apprennent donc pas la langue en classe seulement mais même en dehors de celle-ci. Cette situation d'immersion linguistique n'est pas à confondre avec l'« enseignement bilingue ou immersif (Gajo, 2001) parce qu'il ne s'agit pas d'une démarche pédagogique »⁹. Les migrants, par le simple fait de vivre en France, sont en situation d'apprentissage du français en milieu naturel et le processus d'acquisition/apprentissage du FLS commence dès leur arrivée en France. Cette situation est définie par Calvet comme « un type de plurilinguisme à langue dominante unique » (*Ibid.*).

2. La place de l'écrit dans l'apprentissage en A1.1

Le référentiel A1.1 propose une description des compétences en lecture-écriture correspondant aux spécificités des publics adultes peu ou non scolarisés. Ces compétences permettent d'« installer chez les publics peu ou non scolarisés un socle de savoir-faire opérationnels requis pour une autonomie minimum au quotidien ». Elles relèvent de la réception, de la production et de l'interaction¹⁰.

L'enseignement/apprentissage de l'écriture chez ces publics se construit de manière progressive et suit un parcours qui se déroule sur plusieurs étapes.

a- Le palier *découverte* est considéré comme la première phase où l'apprenant entre dans l'écrit et découvre ainsi l'univers de l'écriture qui ne lui est pas étranger. Au cours de cette phase, il prend conscience de la signification générale de l'écrit et de la place qu'il occupe dans la vie de tous les jours. Qu'est-ce que la lecture ? Quelle est son utilité ?, etc., sont autant de questions dont les réponses obtenues dans ce palier permettent de construire chez l'apprenant des « représentations positives, attractives et, d'une certaine façon, désacralisée, de ce que lire-écrire permet à celui qui en maîtrise l'usage » (*Ibid.* : 170).

b- Le palier *exploration* est la phase où l'apprenant commence à prendre conscience de l'existence d'une correspondance entre phonèmes et graphèmes. Le phonème /a/, par exemple, sera perçu dans des mots hyper-fréquents tels que « samedi » ou « mardi » ou dans une phrase comme « J'habite à Montreuil ». Ainsi sera d'abord développé un processus de discrimination visuelle et auditive chez l'apprenant qui sera suivi par le développement de la mémoire visuelle où l'apprenant sera capable d'« identifier des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques » (*Ibid.* : 173).

c- Le palier *appropriation* « développe des stratégies de lecture pour aller vers la généralisation »¹¹. Ces stratégies relèvent surtout de l'analogie qui se base sur les connaissances graphophonologique acquises par l'apprenant. Ce procédé permet d'enrichir le répertoire lexical de l'apprenant par des mots rencontrés

quotidiennement dont la forme graphique rappelle des graphèmes déjà connus. Afin d'illustrer l'écart qui existent entre ces différents paliers, prenons l'exemple de la compétence de production. Si dans la première phase, il est attendu de l'apprenant, entre autres, qu'il soit capable de renseigner une fiche d'identité en y apportant son nom, son prénom et son adresse, en s'aidant si besoin de sa pièce d'identité. Dans la deuxième phase, il est attendu de lui qu'il soit en mesure de noter son nom, son prénom, son adresse et sa situation personnelle (situation familiale et nombre d'enfants) ainsi que les membres de sa famille sans recourir à sa pièce d'identité ou à un autre document¹². Dans la troisième phase, le niveau monte encore d'un cran car il est attendu de l'apprenant qu'il soit capable de transcrire des écrits courts tels que des mots, des adresses, des chiffres, des noms, par exemples, et même d'écrire des messages informatifs de quelques mots « avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défailante » (*Ibid.* : 177).

3. Les organismes de formation

Actuellement, les formations linguistiques destinées aux étrangers sont assurées en grande partie par des organismes spécialisés issus du secteur privé à but non lucratif. Le secteur public y est présent avec les GRETA qui sont des groupements d'établissements publics d'enseignement qui relèvent de l'Éducation Nationale¹³.

Afin de répondre aux besoins des migrants en matière d'apprentissage de la langue, plusieurs organismes ont vu le jour. Ceci est renforcé par le mode actuel d'attribution de la réalisation des formations linguistiques. En effet, depuis 2002, l'État a opté pour le code des marchés publics. Dès lors, afin de prétendre assurer ces formations, les organismes de formation répondent à des appels d'offre (*Ibid.* : 37). Une des conséquences engendrées par cette nouvelle situation est l'apparition d'une rude compétition entre les organismes de formation. Ce domaine est devenu « un secteur marchand » où « les organismes

les moins compétitifs resteront sur le bord de la route » (*Ibid.* : 47). Par ailleurs, les changements liés aux formations linguistiques sont « de plus en plus énormes et de plus en plus fréquents » (*Ibid.* : 48). En effet, l'attribution du marché linguistique par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) obéit à des exigences élevées quant aux critères de sélection des offres. Pour retenir les offres les plus avantageuses, l'OFII applique un barème qui prend en considération la *qualité pédagogique* (équipe pédagogique et qualification des formateurs ainsi que la qualité des moyens, des outils et des démarches pédagogiques proposés), la *qualité organisationnelle* (situation géographique, accessibilité et qualité des locaux, moyens humains et matériels consacrés au suivi administratif), la *labellisation Qualité* et enfin le *coût unitaire moyen d'un parcours de formation*¹⁴.

Dans la continuité de ces transformations, suite au Décret du 11 octobre 2011, relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », il est exigé des centres de formation proposant des formations linguistiques pour les migrants la possession du label FLI. Ce dernier est attribué sur la base du référentiel FLI qui repose sur cinq critères :

- l'organisation et la gestion de l'organisme de formation ;
- les modalités d'accueil des publics ;
- les objectifs et les contenus des formations ;
- les compétences des formateurs ;
- la capacité à évaluer les niveaux acquis à l'issue des formations (Décret du 11 octobre 2011)¹⁵.

Nous voyons bien qu'afin d'adhérer à une telle démarche, des investissements humains et matériels conséquents doivent être entrepris par les organismes de formation.

4. Corpus

L'étude s'appuie sur une enquête réalisée auprès de centres de formations

exerçant en France métropolitaine et assurant des formations linguistiques donnant accès au DILF¹⁶. Les données recueillies au moyen d'un questionnaire relèvent essentiellement *de renseignements signalétiques* : qui sont les formateurs et les centres de formation ? Et *de comportements* : que font les formateurs en classe ?¹⁷.

5. Le recueil de données

Durant l'enquête, les formateurs sont invités à rendre compte de leur situation personnelle et professionnelle, à apporter des renseignements sur leur milieu professionnel et à préciser les activités pédagogiques qu'ils réalisent en classe. Différents types de questions sont utilisés pour obtenir les informations recherchées. Selon le thème de l'enquête, central ou non¹⁸, ou le degré de complexité des réponses, simples ou demandant des explications¹⁹, des questions ouvertes, fermées ou semi-ouvertes sont privilégiées. En fin de compte, les données recueillies décrivent précisément les répondants : le sexe, l'âge, le niveau d'instruction, l'expérience professionnelle, les conditions de travail, etc. et éclairent également certaines de leurs pratiques pédagogiques : réalisation d'évaluations, travail en sous-groupes de niveaux, etc. L'administration de l'enquête par Internet a permis d'obtenir une participation importante et large (70 formateurs repartis sur 31 départements)²⁰. Elle offre aussi l'avantage de permettre aux formateurs d'apporter des réponses pensées et mesurées²¹.

6. L'analyse des données

Rappelons que notre étude s'intéresse aux choix des organismes de formation et aux pratiques de classe des formateurs. Concernant le premier aspect retenu par l'étude, l'analyse quantitative montre :

- qu'au moins 6 groupes sur 10 (64%) réunissent deux ou trois niveaux différents que sont le A1.1 et le A1 ou le A1.1, le A1 et le A2 ;
- près de 8 groupes sur 10 (78%) fonctionnent en entrée/sortie permanente.

Ajoutons également que les personnes orientées dans ces formations sont majoritairement peu ou pas scolarisés : ceux qui ont le niveau primaire ou n'ont jamais été scolarisés sont les plus nombreux (9 formateurs sur 10 en ont dans leurs groupes). Par ailleurs, plus le niveau scolaire augmente, plus le nombre de personnes diminue : 6 formateurs sur 10 accueillent des apprenants ayant le niveau collège, 5 sur 10 ont des apprenants ayant intégré le lycée et 2 sur 10 reçoivent des apprenants qui ont un niveau universitaire.

En résumé, les formations linguistiques préparant au DILF accueillent des apprenants de tous les niveaux scolaires. Même si la majorité de ces apprenants sont faiblement ou jamais scolarisés, plus ou moins de la moitié des formateurs accueillent des apprenants de niveau collège et lycée et près du quart ont des apprenants de niveau universitaire.

Au vu de ces données, il apparaît que l'hétérogénéité du niveau des apprenants est particulièrement importante. En effet, les personnes peu ou jamais scolarisées partagent la même classe avec des apprenants diversement scolarisés mais aussi de niveau linguistique plus élevé (A1 et/ou A2).

L'hétérogénéité des niveaux renvoie bien entendu à l'hétérogénéité des besoins langagiers des apprenants. La notion de besoin langagier fait « référence à ce qui est directement *nécessaire* à un individu dans l'*usage* d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont *particulières* ainsi qu'à ce qui lui *manque* à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage »²². Dans la vie quotidienne, les situations de communication auxquelles sont confrontés les apprenants sont nombreuses et varient d'une personne à une autre. De même que les manques à combler qui sont également inégaux.

En A1.1, l'analyse des besoins « tient compte de compétences spécifiques, telles que le graphisme, l'oral, la grammaire, mais également de la dimension culturelle »²³. Ceci est normal car le DILF s'adresse à deux principaux profils de

publics :

- les publics non scolarisés possédant peu ou pas de compétences en français qui exigent une formation spécifique en lecture-écriture ;
- les publics scolarisés possédant peu ou pas de compétences en français, de niveau infra A1.1 à l'oral et à l'écrit ou à l'écrit seulement²⁴.

Au niveau supra A1.1, les besoins langagiers, même s'ils se rapportent à l'oral et à l'écrit, relèvent de compétences langagières plus élevées, tel que le précise le Cadre européen commun de référence pour les langues²⁵.

Devant ce fait, se pose la question de savoir comment est gérée cette hétérogénéité des niveaux et des besoins langagiers.

Quand au deuxième aspect, l'étude montre que seul 1 formateur sur 4 (24%) constitue des sous-groupes de niveau en tenant compte du niveau linguistique des apprenants à l'écrit. Par contre, plus de 2 formateurs sur 4 (59%) n'en constituent pas et travailleraient donc de la même manière avec tous les apprenants peu ou non scolarisés²⁶. Ils proposent ainsi une *réponse unique* à des demandes diverses alors que les « formations devront être ouvertes et diversifiées, en fonction des formes et des moments de la migration »²⁷. La distinction de sous-groupes (ou l'individualisation des activités langagières) n'est pas inutile car comme le précise le référentiel A1.1, nous l'avons déjà mentionné, l'apprentissage de la lecture-écriture passe par trois étapes successives durant lesquelles l'apprenant maîtrise progressivement la graphie : *découverte, exploration et appropriation*²⁸.

Par ailleurs, le recensement des manuels utilisés en classe laisse paraître que ceux destinés à la lecture-écriture, donc aux personnes peu ou non scolarisées, sont moins nombreux que ceux de la grammaire, de l'oral-communication et du vocabulaire dont l'exploitation requière une certaine maîtrise de l'écrit alors même que, il faut le rappeler, les personnes scolarisées sont minoritaires dans les formations de préparation au DILF.

Il existe donc une certaine inadéquation entre les attentes des apprenants et les réponses que leur apportent les formateurs. Celle-ci pourrait s'expliquer par le fait que :

- près de 4 formateurs sur 10 (36%) ne possèdent pas de diplôme en lien avec l'enseignement/apprentissage ;
- 1 formateur sur 2 (50%) a moins de 4 ans d'expérience professionnelle dans le domaine linguistique auprès des adultes ;
- 1 formateur sur 2 (49%) a encadré entre 1 et 10 groupes préparant le DILF.

7. Conclusion et perspectives

Comme nous l'avons constaté, les publics admis en DILF sont marqués par une diversité dont la scolarisation est l'une des principales composantes. Nous l'avons également vu, qu'ils soient peu ou non scolarisés, scolarisés, de niveau A1.1, A1 ou A2, les apprenants présentent des besoins langagiers distincts, propres à leur situation qui ne se limite d'ailleurs pas à ces seuls constituants.

Concernant les apprenants peu ou non scolarisés, une meilleure prise en compte de leur situation particulière et des besoins langagiers qui en découlent apportera des réponses plus appropriées à leurs attentes, ce qui favorisera non seulement leur apprentissage de la langue et la réussite au DILF mais aussi leur intégration sociale.

