LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION “AU SERVICE” DE LA FORMATION DES ADULTES DE FAIBLE NIVEAU DE SCOLARISATION

VÉRONIQUE LECLERCQ

1972. Je deviens formatrice en “alpha” dans un groupe d’immigrés, algériens et marocains, salariés d’une entreprise lilloise. Jamais scolarisés, ils ne maîtrisent aucun code écrit, mais ils parlent plus ou moins le français. On me demande de les amener à se débrouiller dans les actes de la vie courante nécessitant l’écrit et de mettre en place, ce que certains appellent à l’époque, une “alphabétisation de survie”.

Quelles méthodes privilégier ? Quelles sont les priorités ? Comment mener une séance de trois heures ? Quels supports utiliser ? J’ai recours à mes connaissances en linguistique acquises au cours de quatre années d’études supérieures en Lettres Modernes, je me plonge dans les quelques ouvrages de référence en alphabétisation¹, j’échange avec les autres vacataires du CUEEP² qui a mis en place ces actions dans certaines entreprises et dans quelques quartiers de la métropole lilloise et du bassin minier du Pas-de-Calais. Bref, “je tâtonne” comme le font beaucoup de formateurs ou de militants bénévoles d’associations. Voilà résumé le point de départ d’un parcours professionnel et intellectuel entièrement consacré à la formation continue de publics étrangers et français, non ou peu scolarisés, en difficulté face à l’écrit.

Ce parcours est marqué par l’unicité d’un domaine d’engagement, mais les formes de cet engagement sont multiples. Au départ entièrement situées sur le pôle des pratiques de terrain, elles évolueront peu à peu vers le pôle des recherches, recherches pédagogiques et didactiques. Les étapes du cheminement sont marquées par des dynamiques personnelles et des évolutions du contexte professionnel.

UN PARCOURS PROFESSIONNEL EN QUATRE ÉTAPES

L’“avant recherche” couvre les années 72-80, au cours desquelles je suis successivement formatrice, puis responsable pédagogique dans le Département *Alphabétisation* du CUEEP sur un poste de conseillère en formation continue. Ce Département gère des actions de formation en direction des travailleurs immigrés et de leurs familles. Mes activités sont essentiellement des activités d’ingénierie de formation, de suivi institutionnel et financier des dispositifs, d’encadrement d’équipes de formateurs, de conception pédagogique.

La phase d’initiation à la recherche se situe de 1980 à 1985. Je m’engage dans un DEA, puis dans une thèse

1 Maurizio Catani, *Médiation pour/dans la liberté : essais d’alphabétisation*, Paris, Sciences et Service, 1970 ; CLAP, *Guide du moniteur*, Paris, 1972 ; Collectif d’alphabétisation, *Parler, lire, écrire, lutter, vivre*, Paris, Maspéro, 1973, etc.

2 Centre Université-Économie d’Éducation Permanente, Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille 1.

de troisième cycle de Sciences de l'Éducation, consacrée à l'enseignement du français aux immigrants³. Je produis quelques articles et un ouvrage méthodologique s'adressant aux formateurs⁴. Je suis toujours responsable pédagogique engagée sur le terrain.

La consolidation et l'élargissement des activités de recherche est une période plus longue, de 1985 à 1993. Elle correspond à un changement de statut professionnel. De "hors statut" de la Formation Continue Universitaire, je deviens assistante en Sciences de l'Éducation, puis maître de conférences. Certaines activités de terrain perdurent, mais l'engagement dans les enseignements en Sciences de l'Éducation à Lille I devient important : Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes, DESS Ingénierie de l'Éducation, DEA, Licence et Maîtrise de Sciences de l'Éducation. Ces enseignements me poussent à élargir mes domaines de compétences : pédagogie des adultes (andragogie), ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, analyse des pratiques de formation d'adultes, didactique du français écrit... Parallèlement, la publication d'articles, la participation à des colloques, la réalisation de recherches, seule ou en équipe, constituent un axe de plus en plus important. Les investigations s'élargissent à ce qu'on appelle la formation de base, incluant la formation de publics français scolarisés, maîtrisant mal l'écrit. L'illettrisme, dans cette période, devient un problème social, un enjeu important de la politique d'insertion sociale et professionnelle et... un objet de recherche.

L'insertion dans les réseaux scientifiques marque la dernière phase, de 1993 à 2000. Je quitte définitivement le Département *Formations de Base et Mise à*

Niveau (ex-Département Alphabétisation) pour travailler dans le Département *Sciences de l'Éducation*, créé en 1994 au CUEEP. L'Habilitation à Diriger des Recherches m'oblige à analyser mes travaux et m'incite à en renforcer les aspects méthodologiques et conceptuels. Ma participation aux activités du laboratoire Trigone de Lille I⁵, l'insertion dans certains réseaux français et internationaux travaillant sur la formation de base, les contacts avec d'autres chercheurs en Sciences de l'Éducation enrichissent et nourrissent mes activités d'enseignant et de chercheur.

Au sein de ce parcours, l'évolution vers la recherche au début des années 80 est un moment clé. Quel en est le levier initial ?

LE LEVIER INITIAL DE L'ÉVOLUTION VERS LA RECHERCHE : ANALYSER LA PRATIQUE

Les fonctions de responsable pédagogique au sein du Département *Alphabétisation* du CUEEP m'ont amenée à animer des actions de formation de formateurs et à concevoir des outils pédagogiques : supports divers, scénarios de séquences... Pour mener à bien ces activités, il a été nécessaire de consolider mes connaissances en didactique et en pédagogie. La didactique du Français Langue Étrangère est à l'époque en plein renouveau et va donc constituer une référence théorique importante. Le courant communicatif et fonctionnel représente une des composantes de cette dynamique⁶.

3 *Travailleurs migrants en formation : enseignement et apprentissage d'une connaissance explicite du système du français*, dir. Michel Glatigny, Université de Lille III, 1984, 383 pages + annexes.

4 Marie-Thérèse Janot, Véronique Leclercq, Bernard Obled, "*Fatima ne lave plus la salade*", *Guide pratique pour la formation des migrants*, Bruxelles, Contradictions, 1985, p. 1-326.

5 Laboratoire Trigone, Formation, Technologies, Développement, UPRES A, Directeurs Paul Demunter et Alain Derycke. 3 équipes : Nouveaux Outils pour la Coopération et l'Éducation (NOCE), Ingénierie des formations ouvertes (OPEN), Méthodologie Générale, Analyse des Dispositifs et des Pratiques Éducatives (MEGADIPE).

6 Voir Henri Besse et Robert Galisson, *Polémique en didactique*, Paris, CLE International 1980 ; Daniel Coste et alii, *Un niveau seul*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976 ; Daniel Coste, *Communicatif fonctionnel, notionnel et quelques autres*, *Français dans le monde* n° 153, Paris, Hachette Larousse 1980 ; Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale du français*, Paris, CLE International, 1980 ; Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979, etc.

Quelques chercheurs, notamment au CREDIF (Centre de Recherche et de Diffusion du Français, St Cloud...), appliquent les orientations communicatives et fonctionnelles à la formation des travailleurs étrangers. La lecture de certains ouvrages, articles ou essais méthodologiques⁷ m'ouvre des perspectives pour formaliser des démarches "d'alpha" rompant avec le modèle structuro-global d'enseignement du français oral ou le modèle scolaire syllabique d'enseignement des rudiments de la lecture-écriture⁸. De nouveaux concepts et objets de recherche émergent de ces travaux : l'analyse des besoins langagiers, la compétence de communication, les activités langagières, les actes de parole, les dimensions extra-linguistiques de la compétence de communication, les démarches didactiques fonctionnelles.

L'autre champ théorique mobilisé pour les activités de formation de formateurs ou de conception pédagogique a été celui de la linguistique. A la fin des années 70 et au cours des années 80, quelques équipes s'intéressent aux processus d'acquisition de la langue du pays d'accueil mis en place par des migrants. Des revues de linguistique sont consacrées à cette problématique⁹.

Les recherches de Colette Noyau, Rémy Porquier, Daniel Véronique, Daniel Faïta... traitent d'un certain nombre de problèmes qui intéressent le didacticien confronté à l'enseignement d'une langue

étrangère, dans le contexte langagier tout à fait particulier qu'est celui des travailleurs immigrés et de leurs familles. Quelles stratégies utilisent les sujets pour développer une compétence orale au sein du pays d'accueil ? Quels rôles jouent leurs acquis en langue maternelle ? Pourquoi tant de différences dans les compétences linguistiques de personnes ayant le même profil ? De quelle nature est le "français approché", oral ou écrit, pratiqué par les migrants ? etc.

Les deux champs, linguistique et didactique du Français Langue Étrangère, ont donc été explorés initialement pour armer théoriquement des interventions relevant de la formation de formateurs et asseoir des travaux de conception pédagogique. Et c'est en croisant leurs concepts et démarches qu'ont pu émerger, dans un deuxième temps, des questions de recherche et notamment des questions de thèse.

Cette évolution a été favorisée par un contexte professionnel particulier. La discipline Sciences de l'Éducation commence à se structurer dans les universités de Lille¹⁰. Le DEA se met en place en 1978. C'est l'occasion pour quelques conseillers en formation continue du CUEEP d'initier un retour aux études universitaires. Après un DEA consacré à l'analyse des discours institutionnels et pédagogiques portant sur la préformation professionnelle des migrants (dir. Michel Glatigny, 1980), j'entame sous la direction de Michel Glatigny une thèse sur l'enseignement et l'apprentissage d'une connaissance explicite du système de la

7 Voir par exemple, Pierre Colombier et Jean Poiroux, *Pour un enseignement fonctionnel aux migrants, Le Français dans le monde* n° 133, Paris, Hachette Larousse, 1977 ; CREDIF, *La recherche d'un emploi, niveau avancé*, Paris, École Normale Supérieure de St Cloud, multigraphié, 1976 ; B. Blot, François Mariet, Louis Porcher, *Pour la formation des travailleurs migrants*, Paris, CREDIF Didier, 1978 ; Jupp T.C., Hodlin S., Claude Heddesheimer, Jean-Pierre Lagarde, *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, CLE International, 1978 ; Jean-Pierre Lagarde, Claude Heddesheimer, Claude Pieron, *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alpha des travailleurs immigrés en France*, ATP CNRS, Multigraphié, 1978 ; Louis Porcher (dir.), *Identification des besoins langagiers des travailleurs migrants en France*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1982.

8 Modèles qu'illustrent la méthode du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, *CLAB Alpha, méthode de français oral pour travailleurs étrangers*, Besançon, 1975, ou les ouvrages tels que *Lire en français*, ALE, 1969 ou Collectif d'alphabétisation, *Alphabétisation, pédagogie, expériences, réflexion*, Paris, Maspéro, 1979.

9 *Langue Française* n° 29, 1976, L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés ; *Langue Française* n° 41, 1986, L'acquisition du français par des adultes migrants ; *Langages* n° 84, 1986, L'acquisition du français par des adultes immigrés. Les publications des années 80 portent sur un programme de recherche européen financé par la Fondation Européenne de la Science, Strasbourg (Projet ESF) et consacré à l'acquisition des langues étrangères par des adultes migrants.

10 Il faut souligner le rôle joué à Lille I par Paul Demunter, venant de Belgique, nommé professeur associé en 1977 puis professeur en Sciences de l'Éducation en 1981, et le rôle joué à Lille III par Michel Glatigny, professeur de Linguistique et par Claude Roubinet, professeur de Philosophie.

langue dans le cadre de la formation d'immigrés scolarisés au pays, italiens et portugais en l'occurrence. Il me faut donc approfondir la connaissance des référents théoriques linguistiques et didactiques nécessaires à mon investigation : opposition connaissance implicite/connaissance explicite, interlangue, compétence métalinguistique... Je m'approprie des textes sur l'acquisition d'une langue étrangère en effectuant les transferts nécessaires à mon projet spécifique¹¹.

Parallèlement, je mobilise les travaux propres à la didactique du français, notamment ceux consacrés à l'enseignement grammatical, ainsi que les recherches portant sur les analyses de pratiques en formation d'adultes. L'ouvrage de Marcel Lesne¹² constituera pour moi une référence clé, puisque j'exploiterai certains aspects de son analyse pour établir trois types d'approche grammaticale à partir de l'observation de 108 heures de séances "d'alpha", menée dans le cadre de la thèse.

Il me faut aussi construire une méthodologie de recueil de données cohérente, susceptible de répondre aux questions concernant à la fois le versant enseignement (observation de situations de formation, analyse de comptes rendus d'actions, entretiens avec les formateurs...) et le versant apprentissage (recueil de données textuelles et intuitionnelles¹³ auprès de 40 stagiaires, entretiens...).

La thèse constituera un moment fort du parcours : lectures théoriques, efforts méthodologiques, posture nouvelle consistant à soutenir une thèse fondée et argumentée, activité d'écriture longue...

Au terme de ce rappel d'une étape déjà ancienne, soulignons que c'est bien la mobilisation de ressources théoriques au service de questions initiales de praticiens qui a constitué le moteur de la démarche vers la recherche : comment améliorer les pratiques de formation de base, quels modèles didactiques retenir en cohérence avec les connaissances engran-

gées en linguistique, comment faire pour que les stagiaires développent une compétence de communication orale et écrite durable, comment répondre à leurs besoins langagiers... ?

À partir de cette étape initiale, dont la thèse constitue un point fort, commence réellement l'itinéraire de recherche, recherche dont je rappellerai brièvement les objets.

THÈMES DE RECHERCHE : PERMANENCE ET ÉVOLUTION

Les recherches menées depuis bientôt 20 ans concernent les dimensions pédagogiques et didactiques de la formation de base d'adultes étrangers et français, faiblement scolarisés ou non scolarisés.

Dimensions pédagogiques ou plutôt andragogiques puisque les travaux visent l'analyse, la formalisation, la modélisation, l'évaluation voire l'explication des pratiques de formation développées dans certains dispositifs d'apprentissage ou de réapprentissage des connaissances de base. Sont interrogés les modèles éducationnels généraux de référence, les théories implicites et valeurs des formateurs, leurs conceptions de ce qu'est enseigner et apprendre, de ce qu'est l'analphabétisme et l'illettrisme, leurs représentations des difficultés des publics, etc.

Dimensions didactiques aussi, puisque certaines recherches sont focalisées sur les conduites d'enseignement et les modalités d'apprentissage d'un savoir particulier : celui de la communication écrite.

Les recherches s'organisent autour de trois axes.

■ 1^{er} axe. Analyse compréhensive des pratiques de formation de base. Cette analyse peut se décliner en plusieurs points :

– Formalisation et modélisation des pratiques didactiques et pédagogiques des formateurs. Ces recherches sont effectuées à partir de données diver-

11 Voir les contributions de Pit Corder, Stephen Krashen, de Ellen Bialystok, de Francine Cicurel, de Michaël Sharwood Smith, de Clive Pordue, Rémy Porquier...

12 Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, L'Éducateur, 1977.

13 Les données intuitionnelles s'apparentent à ce que les linguistes appellent les procédés d'élicitation, c'est-à-dire les procédés de sollicitation chez les apprenants de jugements et de réflexions sur des faits de langage : acceptabilité d'énoncés, commentaires sur les productions écrites, appel à l'intuition des apprenants.

sifiées : entretiens avec les formateurs, avec les stagiaires, analyse des supports de formation utilisés, observation in situ de séquences de cours ;

- Mise en évidence et tentatives d'explication concernant les conceptions et systèmes de valeurs des formateurs. Cet objectif de recherche est très lié au précédent et nécessite un recueil de données identique. A travers l'analyse des pratiques, il est possible de dégager des régularités dans les représentations des formateurs à propos de ce que représentent l'analphabétisme et la non-maîtrise des savoirs de base, de ce qu'est une situation de formation, de ce qu'est enseigner et apprendre la lecture et l'écriture, de ce qu'est évaluer le lire-écrire, etc. ;

- Évaluation de dispositifs de formation et de dispositifs pédagogiques spécifiques basés sur les Nouvelles Technologies éducatives. Cette évaluation se mène par entretiens avec les acteurs concernés, par observation, par analyse documentaire, par analyse des supports de formation...

- Mise en perspective historique des évolutions pédagogiques et didactiques de la formation de base. Cette investigation plus récente s'appuie sur plus de vingt ans d'expérience dans le domaine, sur la participation à des réseaux nationaux ou internationaux de la formation de base. L'analyse est avant tout documentaire.

■ 2^e axe. Formalisation et théorisation d'approches didactiques et pédagogiques expérimentées, s'appuyant sur les résultats des travaux du premier axe.

Les travaux consistent à concevoir et expérimenter des approches spécifiques, notamment dans l'enseignement de la lecture-écriture à des adultes. Ils s'appuient sur des formations-actions, des recherches-actions mêlant praticiens et chercheurs. Cet axe s'opérationnalise dans la conception d'outils de formation mais aussi dans la production d'ouvrages et de documents à destination des formateurs.

■ 3^e axe. Analyse compréhensive des spécificités des publics faiblement scolarisés, faiblement qualifiés dans leurs rapports à l'écrit et à l'enseignement de l'écrit. Il s'agit ici de connaître davantage les stagiaires dans leurs fonctionnements face à l'écrit, dans leurs pratiques scripturales, dans leurs représentations de l'écrit, mais aussi dans leurs stratégies

d'appropriation des savoirs "transmis" dans la formation. Les méthodologies de recherche sont de nature qualitative : entretiens avec les stagiaires, confrontation à des tâches et analyse des fonctionnements face à ces tâches, analyse de productions écrites, observation de situations de formation...

Des évolutions au niveau des objets et thèmes de recherche ont marqué le parcours ; elles sont liées à des transformations touchant la formation de base et, plus généralement, la formation des adultes et correspondent à des opportunités. Trois exemples illustrent ces changements de cap.

- Au cours d'une première période, je me suis intéressée à la formation des populations issues de l'immigration, puis les recherches ont évolué vers la formation des publics en situation d'illettrisme, c'est-à-dire des publics ayant le français comme langue maternelle, scolarisés en langue française mais ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences de la vie sociale, professionnelle ou culturelle. Cet infléchissement est directement lié à l'évolution de la formation de base en France. Au début des années 80, de nouveaux dispositifs de formation voient le jour : stages d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes, stages de "remise à niveau" pour des chômeurs de longue durée, actions de requalification d'ouvriers, etc. La constitution de l'illettrisme en tant que problème social, la focalisation sur les problèmes de ce qu'on a appelé les "Bas Niveaux de Qualification" ont créé une dynamique nouvelle de formation nécessitant un accompagnement en termes d'ingénierie, d'innovation pédagogique et de recherche. Je me suis ainsi trouvée comme "portée" par des demandes sociales relatives à ce qui apparaissait comme un enjeu social et économique important : l'illettrisme. Engagée d'abord dans des travaux de conception pédagogique au titre de mon expérience de formation de base avec un public étranger, je me suis ensuite impliquée dans des travaux de recherche sur les publics illettrés et leur formation. A l'heure actuelle, même si mon dernier ouvrage s'intitule *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*¹⁴, je revendique un domaine général d'investigation, celui de la formation de base, incluant donc la formation des populations immigrées.

14 Véronique Leclercq, *Face à l'illettrisme. enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 1999.

- Certains travaux menés dans les années 85-90 sont directement liés à des préoccupations éducatives et sociétales générales concernant l'émergence de nouveaux outils de communication et d'information. C'est l'époque au cours de laquelle se développent dans la formation d'adultes des expérimentations, des innovations basées sur des outils multimédia (enseignement assisté par ordinateur, puis exploitation de CD ROM, d'outils de communication à distance, etc.). L'idée que ces supports peuvent augmenter l'efficacité des formations, notamment pour les publics les plus éloignés des modèles scolaires, fait son chemin. Mais la production d'outils (ELMO, ELMO ZERO, LUCIL...) ¹⁵, l'expérimentation d'usages différenciés d'outils multimédia doit s'accompagner d'une analyse précise de leurs conditions d'utilisation, de leurs fonctions, de leurs impacts, de leurs limites afin de ne pas tomber dans une mode aussi illusoire qu'éphémère. Ce sera l'objet de quelques recherches et publications qui sont à situer dans un contexte précis d'interrogation sur des modalités pédagogiques en émergence ¹⁶.

- Enfin, troisième type d'évolution des thèmes de recherche, articulée à des transformations plus générales de la formation d'adultes : l'ouverture vers l'international. La formation de base dans les pays industrialisés s'est structurée au cours de la dernière décennie et est devenue un domaine d'actions à part entière : "l'alpha" en Belgique et au Québec, "basic education" en Angleterre ou en Irlande. Notre participation à certains réseaux a permis d'enrichir nos investigations de problématiques nouvelles et de situer la formation de base dans un ensemble plus large. Ainsi les travaux de notre collègue Jean-Paul Hauteceur ¹⁷, rencontré lors d'un voyage d'études au

Québec en 1987, m'ont montré l'intérêt d'une approche plus contextualisée, plus écologique des pratiques pédagogiques et didactiques. Ignorer les contextes socio-économique, socio-politique, idéologique dans lesquels prennent place les dispositifs et les interventions éducatives conduit à ne pas comprendre ce qui se joue réellement dans les situations de formation.

L'évolution des thèmes de recherche, des éclairages, se reflète clairement dans les publications. Mais, au-delà de cette diversité, le parcours est marqué par une certaine stabilité due à l'unicité du domaine de recherche, à la focalisation sur un type de problématiques, pédagogiques et didactiques, à la permanence d'interrogations de base. Une fois rappelé ce cheminement personnel, il me semble nécessaire maintenant de dégager des lignes de force qui permettent de lui donner une signification plus large. Je voudrais en effet expliciter quelques caractéristiques de ma démarche, qui renvoient à des interrogations plus générales sur les conditions et les fonctions des recherches en éducation et en même temps illustrent assez bien ce que peut être "le pari des Sciences de l'éducation", quand celles-ci sont appliquées à un domaine particulier de la formation d'adultes ¹⁸.

FORMATION DE BASE DES ADULTES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION : TENSIONS ET RICHESSES

Au cours de ces années, j'ai essayé de décrire des phénomènes éducatifs, de comprendre le réel, d'établir des cohérences, de dégager des régularités, des liens,

15 ELMO, *Entraînement à la Lecture par Micro Ordinateur*, Association Française pour la Lecture, 1983.
LUCIL, *Lutte Contre l'Illettrisme*, Vendôme Formation et CUEEP, 1985.

16 Véronique Leclercq, L'ordinateur dans les stages de formation pour migrants : un outil pédagogique ou davantage, *Migrants Formation* n° 59, Paris, CNDP, 1984, p. 23-28 ; V. Leclercq, EAO et illettrisme, *Cahiers d'études du CUEEP* n° 6, Lille, Cahiers d'Études, p. 64-75 ; V. Leclercq et M.T. Janot, La carte de visite du bon didacticiel, *Cahiers d'études du CUEEP* n° 7, Lille, Cahiers d'Études, 1986, p. 121-142 ; V. Leclercq, Le point sur Lucil... deux ans après, *Innovations* n° 9-10, Lille, CRDP, 1988, p. 105-112 ; V. Leclercq, Le câble média de groupe : des formateurs face à un dispositif de communication à distance, *Actualité de la formation Permanente* n° 123, Paris, Centre Inffo, 1993, p. 25-32 ; V. Leclercq, Canal 6, Rapport d'évaluation, Laboratoire Trigone, *Cahiers d'études du CUEEP* n° 21, Lille, 1992, p. 1-118.

17 Jean-Paul Hauteceur dirige les publications ALPHA au Québec, Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

18 Pour reprendre le titre de la publication coordonnée par Rata Hofstetter et Bernard Schneuwly, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

de faire émerger des éléments signifiants au niveau des pratiques des agents éducatifs, au niveau des publics et de leurs rapports à la formation. En même temps, il s'est agi de produire des savoirs susceptibles de structurer de nouvelles pratiques, de solutionner des problèmes, de transformer l'existant. L'importance de la visée praxéologique constitue sans doute une des premières spécificités du parcours.

De plus, le champ de pratiques sur lequel je travaille est particulier : la formation de base des adultes en difficultés. Les interventions éducatives visent la transformation de sujets apprenants précis (les publics de faible niveau) ; elles concernent le développement de compétences particulières (les savoirs de base, notamment la communication écrite) ; elles se situent dans un contexte social, économique, culturel donné. Enfin, elles renvoient à des problèmes généraux d'enseignement et d'apprentissage.

De l'ensemble de ces facteurs découlent trois aspects fondamentaux de la démarche de recherche développée au cours de ces années :

- les recherches pédagogiques et didactiques sur la formation de base nécessitent la mobilisation de concepts, de cadres théoriques multiples issus de différentes disciplines, mais elles ont ensuite à s'autonomiser et à se constituer en champ scientifique spécifique.
- ces recherches infèrent une posture parfois inconfortable consistant autant à séparer qu'à associer ce qui relève de la recherche et ce qui relève de l'action.
- enfin, elles impliquent l'appartenance à des réseaux divers, s'ignorant ou fonctionnant sur des logiques différentes.

LA MULTIPLICITÉ DES CADRES DE REFERENCE

J'ai rappelé précédemment que la didactique du Français Langue Étrangère et la linguistique pouvaient être considérées comme premiers champs disciplinaires mobilisés pour répondre à des questions de praticien, puis de chercheur, à propos de l'enseignement du français à des travailleurs immigrés.

Au fur et à mesure de l'avancée dans la recherche, d'autres références ont été intégrées.

- Puisqu'il s'agit de mener des recherches sur la formation d'adultes, il est nécessaire de se référer aux recherches qui lui sont consacrées en Sciences de

l'Éducation, en sociologie, etc. Ainsi, les analyses de Marcel Lesne ont contribué à mettre de l'intelligibilité dans la masse d'informations puisées lors des heures d'observation de cours, menées pour la thèse. Il faudrait aussi citer Jean-Marie Barbier, Gérard Malglaive, Roger Mucchielli, André De Peretti, etc. D'autres recherches plus récentes m'ont aidée à clarifier la question de la spécificité de l'adulte apprenant (Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier, Étienne Bourgeois, Philippe Carré...). Enfin, le fait d'être intégrée au sein du laboratoire Trigone, dans l'équipe Megadipe, qui travaille sur les dispositifs et les pratiques de formation d'adultes avec des éclairages aussi différents que l'économie, le droit, la sociologie, a permis une ouverture à d'autres problématiques que les problématiques strictement pédagogiques et didactiques.

- Puisqu'il s'agit d'analyser, de comprendre, d'expliquer des pratiques de formation, il est pertinent d'utiliser différents travaux portant sur les situations d'enseignement/apprentissage. On quitte alors la formation d'adultes pour s'approprier des approches utilisées dans l'analyse des situations de classe relevant de la formation initiale. Les travaux de Marguerite Altet et de son équipe de Nantes, mais aussi ceux de Marcel Postic, ceux de Marc Bru ou de chercheurs belges comme Marcel Crahay, Jean Donnay ou Évelyne Charlier ont proposé un cadre pour décrypter des situations de cours observées in situ, pour prendre conscience des paramètres de l'action sur lesquels le formateur peut jouer, pour comprendre les enjeux des interactions enseignant/stagiaires, pour situer les systèmes enseigner/apprendre dans un contexte, mais aussi pour prendre un recul critique par rapport à des méthodes de recherche pédagogique de type expérimental qui mènent le plus souvent à des impasses.
- Puisqu'il s'agit d'effectuer des recherches sur les pratiques de formation visant le développement de compétences de base, notamment ceux de la communication écrite en français, la didactique du Français à la fois Langue Étrangère et Langue Maternelle, la linguistique, la psycholinguistique constituent un autre type d'apports. La DFLM s'est peu intéressée à la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme des adultes et inversement les praticiens connaissent peu les travaux produits dans ce secteur. Pourtant la didactique du français, comme le souligne Yves Reuter, peut proposer "des modes de construction des problèmes et des

outils théoriques susceptibles de les aider dans leur action”¹⁹. Pour ce qui me concerne, la lecture des écrits didactiques de Michel Dabène, Yves Reuter, Claudine Garcia Debanc, Hélène Romian... a fourni des repères pour l’analyse des situations d’enseignement et d’apprentissage du français écrit en formation de base d’adultes. Les travaux plus spécifiquement consacrés au développement de la lecture/écriture ont bien sûr été nécessaires pour fonder une approche scientifique des interventions didactiques, mais aussi pour produire des connaissances à propos des apprenants, de leurs fonctionnements face à l’écrit, de leurs modes d’appropriation des savoirs de la lecture/écriture. Le domaine est vaste, pour ce qui concerne la didactique de l’écrit en formation initiale ; il a fallu se l’approprier en partie, afin de construire des problématiques nouvelles pour ce qui concerne les adultes. Je ne peux ici énumérer l’ensemble de ces recherches, qui concernent aussi bien la psycholinguistique que la didactique²⁰.

– Enfin, puisqu’il s’agit d’interroger les pratiques de formation d’un public spécifique, différentes recherches produisant des savoirs à propos de ces publics sont à exploiter : travaux sur les travailleurs immigrés et la langue française, travaux sur les sujets faibles ou non lecteurs, travaux sur les personnes en situation d’illettrisme, etc. Nous avons porté un intérêt particulier aux investigations qui amenaient des réponses à des questions concernant les pratiques langagières, les difficultés spécifiques, les explications de ces difficultés... La deuxième partie de l’ouvrage *Face à l’illettrisme : enseigner l’écrit à des adultes* propose un état de l’art sur la connaissance des publics illettrés et montre bien que l’approche globale et multidimensionnelle du sujet exige le recours à la sociolinguistique, la sociologie de la lecture, la psychologie cognitive, la psychologie clinique aussi...

Ainsi j’ai dû m’approprier des domaines disciplinaires variés et puiser des connaissances stabilisées, des

démarches et méthodes de recherche, des concepts théoriques. Mais on ne peut fonder une démarche scientifique en Sciences de l’éducation en se contentant de mettre bout à bout des savoirs issus de disciplines diverses. Il a fallu interpréter, transformer les apports pour formaliser de nouvelles problématiques spécifiques à la formation de base des adultes et pour mettre en place des recueils de données adaptées à ce domaine. La difficulté est donc d’articuler les références variées, souvent non spécifiques à la formation continue, pour construire un projet scientifique cohérent, qui permet de déboucher sur la constitution de savoirs nouveaux, propres aux Sciences de l’éducation. Les caractéristiques de la didactique du français décrites par Yves Reuter me semblent applicables à ma démarche de recherche. Pour lui, la didactique du français est une “discipline d’interaction”. Elle refaçonne les acquis de multiples disciplines, elle les articule à ses fins propres, mais en même temps elle développe des recherches spécifiques qui engendrent à leur tour une dynamique et des effets dans les disciplines dont elle se nourrit²¹.

Un exemple illustrera mon propos. Afin d’améliorer la connaissance des stagiaires “illettrés” dans leurs fonctionnements face à l’écriture, j’ai mené en 1993 une recherche sur les procédures et les fonctions des relectures-révisions effectuées par des apprenants à partir de leurs propres productions spontanées. Mon travail s’est inscrit dans une problématique linguistique et psychologique précise, celle de la mise en évidence chez certains sujets des stratégies de production écrite à différentes étapes du processus, l’étape du “retour sur le texte” constituant un objet de recherche spécifique. La plupart du temps les recherches portaient sur les enfants, en distinguant “novices” et “experts”. Je voulais répondre à un certain nombre de questions concernant les adultes novices. Les savoirs acquis à propos des enfants novices m’ont aidé dans la constitution de la problématique, notamment dans la formulation de l’hypothèse de la

19 Yves Reuter, Didactique du français et illettrisme, in V. Leclercq et J. Vogler (coord.), *Maîtrise de l’écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd’hui*, Paris ; Bruxelles, L’Harmattan ; Contradictions, 2000, p. 249.

20 Citons cependant quelques noms de chercheurs qui se sont intéressés à l’entrée dans l’écrit d’enfants et d’adultes ou de jeunes adultes : Jean-Marie Besse, Jacques Fijalkow, Jean-Emile Gombert, Emilia Ferreiro, Gérard et Éliane Chauveau, etc.

21 *op. cit.* note 19, p. 252.

polarisation des novices sur les opérations locales de description, mais mon questionnement a été différent puisqu'il a dû tenir compte de la spécificité "adulte". Les concepts théoriques linguistiques ont donc été intégrés, mais aussi transformés et interprétés. En retour, les résultats, auxquels ma recherche a permis d'aboutir, ont pu constituer un apport sur le thème de la relecture-révision de productions écrites, utilisable dans une perspective linguistique, même si au départ mon objectif était bien d'améliorer la connaissance des publics pour construire une intervention didactique, plus adaptée et plus fondée scientifiquement²².

ENTRE ACTION ET RECHERCHE, UNE POSTURE PARFOIS INCONFORTABLE

Toute recherche en pédagogie et en didactique s'effectue sur des pratiques humaines, produit des savoirs sur celles-ci, savoirs qui sont réutilisés pour leur amélioration. Les espaces théorie et pratique sont liés, complémentaires, mais doivent être distincts.

Ma situation professionnelle a inféré une conjonction forte des deux versants. Je suis passée peu à peu d'une fonction de responsable de formation à une fonction de chercheur. Cela s'est effectué lentement, avec des moments où j'occupais les deux fonctions en même temps. Il a donc fallu être particulièrement vigilant, pour distinguer les deux ordres d'intervention.

De plus, la formation de base est avant tout en France un domaine d'actions et très peu un domaine de recherche. Les praticiens se méfient souvent des chercheurs. Ils survalorisent "le terrain" au motif qu'il constitue la seule source de vérité. Ils refusent parfois ce qu'ils considèrent comme des "donneurs de leçon" porteurs d'un jargon inutile. Certes les choses évoluent depuis quelques années. Des universités d'été, des séminaires, des colloques permettent aux deux types d'acteurs de se côtoyer et d'échanger, mais rien n'est acquis. De l'autre côté, le

monde scientifique connaît peu la formation de base, peu de chercheurs s'y intéressent. Il suffit de jeter un œil sur l'annuaire des chercheurs en Sciences de l'Éducation, qui répertorie les thèmes de recherche de collègues, pour effectuer ce constat... Les travaux sur la formation de base, qui plus est dans le domaine pédagogique et didactique, apparaissent aux yeux de certains comme trop proches de l'ingénierie, pas assez scientifiques... Bref, tiraillé entre deux mondes, le chercheur plaît souvent aux uns quand il déçoit les autres... !!

Comment donc tenir une posture équilibrée permettant de gérer confortablement action et recherche ?

■ Une première précaution consiste à distinguer les moments et les formes des deux types de travaux, ceux qui relèvent de la recherche, ceux qui relèvent de l'ingénierie. Je citerai un exemple montrant comment il est possible d'associer étroitement deux types d'engagement, tout en les distinguant.

En 1989, le FAS (Fonds d'Action Sociale) a financé une recherche visant l'évaluation d'un dispositif mené dans le Nord-Pas de Calais, à destination des populations issues de l'immigration, appelé la Formation à Dominante Linguistique (FDL). C'est notamment l'évaluation des démarches de rénovation pédagogique voulues par cette institution qui était en jeu. J'ai mené cette étude avec trois autres collègues. Nous avons proposé des entretiens à 63 formateurs du Nord-Pas de Calais et avons apporté un certain nombre de connaissances tant sur le plan des modes d'enseignement / apprentissage et de la planification des contenus, que de l'organisation institutionnelle de la formation. L'étude s'est située à deux niveaux :

- Confrontation du réel à des normes et représentations posées initialement par les commanditaires des actions,

- Propositions à partir de l'analyse de l'existant²³.

A la suite de cette étude, le FAS et le Conseil Régional du Nord-Pas de Calais ont financé une formation-action visant la conception d'un Référentiel de Formation Linguistique de Base. En effet, un des

22 Véronique Leclercq, Procédures et fonctions de relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base, in Yves Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, P. Lang, 1994, p. 283-317.

23 Latifa Kechemir, Latifa Labbas, Véronique Leclercq, Vivien Koperski, *Le renouveau de la Formation à Dominante Linguistique dans le Nord-Pas de Calais*, Lille, FAS, 1989, p. 1-145.

constats de la recherche précédente concernait les difficultés des praticiens à formuler clairement des objectifs de formation en termes de compétences précises attendues en lecture et en écriture.

Le Référentiel a donc donné lieu à une production collective que j'ai encadrée avec deux autres collègues (les mêmes que ceux qui avaient mené la recherche initiale). Cette collaboration chercheurs-formateurs (au total 12 personnes) a duré plusieurs mois et a débouché sur un support maintenant largement diffusé en France²⁴.

Mon implication dans les deux projets, qui ont été juxtaposés dans le temps, a nécessité de passer d'une posture de chercheur à celle de concepteur, de formateur de formateurs et d'encadreur d'équipe. Dans la première étape, il a fallu analyser la commande des prescripteurs, construire des hypothèses, recueillir des données importantes, aller sur le terrain tout en gardant une objectivité par rapport aux pratiques observées, et formaliser les résultats par écrit. Dans la seconde étape, j'ai animé un collectif de conception pédagogique, en m'impliquant directement dans la production. Au même titre que les formateurs, j'ai conçu et expérimenté des méthodologies de formulation d'objectifs, j'ai effectué des choix sans doute subjectifs. J'ai aidé certains à formaliser des démarches, j'ai poussé d'autres à améliorer la production, j'ai travaillé à l'homogénéisation du produit final, etc. On le voit aisément, la place dans cette formation-action a été radicalement différente de celle que j'occupais dans la phase initiale de recherche.

Une seconde précaution consiste à identifier clairement la fonction des travaux. Là encore il s'agit à la fois d'associer et de distinguer les types de productions. Deux dérives menacent. Le pur prescriptif, non fondé scientifiquement ou fondé sur des conceptions subjectives, guette tout créateur "de méthode". Certains ouvrages, proposant aux praticiens des orienta-

tions, des démarches et parfois ce qui s'apparente à des recettes, sont concernés par la première dérive. À l'opposé, dans le domaine pédagogique et didactique, l'interprétation et la recherche de sens déconnectées d'une visée praxéologique tournent à vide.

J'ai essayé d'éviter les deux dérives en articulant les deux types de travaux, tout en les dissociant. Ainsi dans la thèse de troisième cycle, j'analyse et je formalise des types d'approche grammaticale, à partir d'observations. J'essaie également de comprendre la nature des effets de ces approches sur les apprentissages linguistiques d'une communauté de stagiaires étrangers. Les savoirs accumulés dans ce travail ont été récupérés pour promouvoir un type d'enseignement grammatical adapté. Mais ceci s'est effectué dans un second temps et dans le cadre de travaux de nature différente : conception d'outils de formation, ouvrage méthodologique s'adressant essentiellement aux formateurs²⁵. De la même façon, les recherches menées sur les pratiques de diagnostic initial des compétences de lecture-écriture de publics illettrés²⁶, sur les pratiques d'enseignement de savoirs linguistiques²⁷, sur les stratégies des apprenants face à des tâches d'écriture, ont servi de soubassement à des propositions didactiques. Mais celles-ci ont été formalisées dans un second temps et ont donné lieu à un ouvrage alliant une visée de compréhension à une visée de prescription²⁸. Mais cette tension entre la fonction herméneutique et la fonction praxéologique n'est pas toujours facile à gérer. Elle peut être à la source d'un certain inconfort épistémologique.

■ La troisième précaution renvoie aux questions de méthodologie. Faire de la recherche nécessite le recours à un recueil de données explicite et cohérent par rapport à une problématique. Mais là encore, il s'agit d'être clair sur le rôle qu'on fait jouer à ces recueils et tenir une position moyenne.

24 *Le Référentiel de Formation Linguistique de Base*, Lille, FAS et Conseil Régional Nord-Pas de Calais, 1990, p. 1-148.

25 Voir notamment "Fatima ne lave plus la salade", *Guide pratique pour la formation des migrants*, note 4.

26 Véronique Leclercq et Fanny Dufour, *Le diagnostic des compétences à l'écrit de publics adultes en situation d'illettrisme*, Paris, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, GPLI, 1997, p. 1-211+ annexes.

27 Véronique Leclercq, Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes in C. Barré-de Miniac et B. Lété (eds), *L'illettrisme. de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris ; Bruxelles, INRP ; De Boeck, 1997, p. 279-296.

28 Cf. *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 1999.

Une méthodologie de collecte de données est nécessaire pour mener à bien une recherche : c'est ce qui la distingue d'une monographie, d'un compte rendu d'expérience ou d'une description. Mais cette méthodologie ne résout pas tous les problèmes. Le respect de protocoles précis, le sérieux dans la prise d'informations ne pourront jamais nous permettre de faire le tour des faits éducatifs, bien souvent trop complexes pour se laisser saisir par entretiens, observations ou autre... Tendre vers des méthodologies qualitatives sérieuses, oui... penser qu'elles nous donnent accès à tous les éléments signifiants des situations, certes non...

Tous les étudiants ayant mené des entretiens avec des personnes en situation d'illettrisme savent combien il est difficile de dégager avec certitude le sens de tel ou tel discours (ne répond-il pas ainsi pour faire plaisir à l'enquêteur ? Que cache son silence ou des réponses par monosyllabes...). De même, la mise en évidence de régularités, de faits saillants à partir de l'observation de cours pose problème. Peut-on réduire les pratiques d'un formateur aux séances observées ? N'y a-t-il pas de nombreuses interprétations subjectives de la part des chercheurs ?

La présence d'une méthodologie affichée et explicite ne constitue donc pas la garantie unique d'un travail scientifique. Pour moi, gérer confortablement les tensions entre recherche et action, consiste aussi à être critique par rapport aux canons habituels de la recherche. Parfois, ne vaut-il pas mieux un compte rendu d'expérience de qualité qu'une recherche basée sur un recueil de données faussé dès le départ !! (N'a-t-on pas parfois proposé des explications des difficultés des publics illettrés à partir d'une étude sur 4 ou 5 personnes !).

La distinction/association des deux versants théorie et pratique a été au cœur de notre parcours. Certaines publications permettent d'ailleurs un détour

réflexif sur ce délicat mélange²⁹. Cette bi-polarisation se vit parfois dans le doute, mais le plus souvent elle constitue un facteur de dynamisme, de richesse, notamment parce qu'elle entraîne une appartenance à des réseaux d'acteurs différents.

LA DIVERSITÉ DES RÉSEAUX D'APPARTENANCE

Ces diverses communautés de partenaires ne fonctionnent pas sur les mêmes logiques et même s'ignorent. Il faut alors jouer sur une palette variée de registres et savoir s'adapter !

En tant que chercheur, j'appartiens à un laboratoire qui a ses règles de fonctionnement, ses indicateurs de qualité, ses procédures de reconnaissance. En tant que responsable de l'équipe MEGADIPE du laboratoire TRIGONE, je suis amenée à toucher de très près ce fonctionnement. Je participe à des commissions de spécialistes en Sciences de l'éducation, à des jurys de thèse, à des colloques, à des séminaires... Je me retrouve alors dans une communauté scientifique qui a ses rites et son langage. Cette confrontation me permet d'élargir mon domaine d'expertise, de la formation de base à la formation d'adultes, mais aussi à l'éducation et à la formation de façon générale.

Par ailleurs, je fais partie de réseaux plus ou moins formalisés d'agents éducatifs travaillant dans la formation de base à l'échelon régional, national et international. Nous avons en commun des centres d'intérêt, des concepts, un vocabulaire... mais les rites sont tout à fait différents de ceux de la communauté scientifique stricto sensu³⁰.

Cet éclatement des communautés, des réseaux d'appartenance s'illustre parfaitement dans les lieux des publications de mes écrits. Pour qui j'écris ? des collègues en Sciences de l'éducation ? des formateurs ? des étudiants ? Où j'écris ? dans une revue spécialisée dans la formation d'adultes ? dans un ouvrage collectif s'adressant aux praticiens ? dans une revue de

29 Véronique Leclercq, les interactions entre recherche, création pédagogique et pratiques des formateurs, in J.M. Besse (coord.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, PUL, 1992, p. 256-264 ; Véronique Leclercq, Les rapports théorie/pratique, recherche/action dans une démarche de recherche en éducation de base des adultes, *Contradictions* n° 76, Paris ; Bruxelles, L'Harmattan ; *Contradictions*, 1994, p. 105-120.

30 Un collègue étranger, participant à un jury d'habilitation à diriger des recherches en tant que personnalité extérieure, a pu être ainsi surpris de l'aspect formel de la soutenance !

didactique du français ? Toutes les réponses sont possibles...

Comment conclure au terme de ce retour en arrière ? Peut-être en rappelant combien cet exercice de l'itinéraire de recherche à retracer n'est pas aisé. Ni histoire de vie, ni analyse critique du type "travail pour l'habilitation à diriger des recherches", ni tour d'horizon des lectures et des sources... mais métissage de tout cela à la fois.

En soulignant aussi combien ce rappel me permet de prendre conscience d'une grande cohérence dans le cheminement. Cette cohérence a été favorisée par une stabilité professionnelle au sein d'une même institution, le CUEEP de l'Université de Lille I. Mais cette stabilité n'a pas signifié routine. Le CUEEP a suivi les évolutions de la formation continue de ces 25 dernières années et a, en même temps, été partie

prenante des transformations du secteur des Sciences de l'Éducation. J'ai été à la fois spectateur et acteur de ces dynamiques, au même titre que d'autres collègues ayant suivi un parcours analogue. Mon histoire, c'est donc aussi celle d'un organisme universitaire qui a, dès 1970, considéré que la lutte contre la sous-scolarisation et l'exclusion culturelle faisait partie de ses missions et a mis au nombre de ses axes de développement la recherche dans ce domaine et in fine l'amélioration des dispositifs.

Véronique LECLERCQ
*Professeur en Sciences de l'Éducation
CUEEP, Université de Lille I
Laboratoire TRIGONE*