



HAL
open science

Mieux considérer l'apprenant pour améliorer la formation dans deux associations d'alphabétisation au Cameroun

Véronique Derausseau

► **To cite this version:**

Véronique Derausseau. Mieux considérer l'apprenant pour améliorer la formation dans deux associations d'alphabétisation au Cameroun. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00910882

HAL Id: dumas-00910882

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00910882>

Submitted on 4 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mieux considérer l'apprenant pour améliorer la formation dans deux associations d'alphabétisation au Cameroun

**VELAY Véronique
épouse DEROUSSEAU**

N°20633388

Sous la direction de Jean-Pascal SIMON

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

« La faim d' instruction n' est pas moins déprimante que la faim d' aliments :
un analphabète est un esprit sous-alimenté »
Paul VI (Populorum Progresio¹, 1967, §35)

¹Ce document est disponible à l'adresse suivante : http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_fr.html

REMERCIEMENTS :

Je remercie Monsieur Jean-Pascal Simon de m' avoir accompagnée tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Je remercie les responsables des associations DUCA et Dominique Savio, Madame Laure Gindre, Madame Marie-Jeanne Moukouri et Madame Florentine Fandio pour leur accueil et leur aide pendant ce stage.

Je remercie aussi tous les membres de ma famille qui m' ont soutenue dans la réalisation de ce projet : Guillaume, Bernard et Christine, Geneviève et François, Stéphanie et Bruno.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DEROUSSEAU VELAY PRENOM : Véronique

DATE : le 07/09/2013 SIGNATURE : 

Table des matières

INTRODUCTION.....	8
PREMIERE PARTIE.....	10
Contexte du stage	
1. Le paysage linguistique du Cameroun.....	11
1.1. Un pays hautement multilingue.....	11
1.2. Situation linguistique du Cameroun	12
1.2.1 Critères d'analyse et données	12
1.2.2 <i>Status</i> des langues au Cameroun.....	13
1.2.3 Corpus des langues.....	19
1.2.4 Conclusion.....	24
2. Le français, langue d'insertion et de formation à Douala	25
2.1 L'explosion urbaine de Douala	25
2.2 Douala : une mosaïque ethnique.....	26
2.3 Conséquences socio-linguistiques	27
3. Les associations DUCA et Savio.....	28
3.1 Genèse des associations	28
3.2 Le public des cours	29
3.2.1 Les apprenants	29
3.2.2 Les formateurs	29
3.3 Organisation des cours.....	30
DEUXIEME PARTIE.....	34
Contexte et fondements théoriques	
1. L'enjeu : apprendre à lire et écrire à des adultes	35
1.1 Les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral.....	35
1.2 Lire et écrire pour communiquer	36
1.2.1 La langue comme outil de communication.....	36
1.2.2 Conséquences sur la didactique de l'écrit.....	36
1.2.3 Le contexte de l'utilisation de la langue.....	37

1.3	Devenir un bon lecteur/scripteur	38
1.3.1	Les connaissances et capacités du lecteur-scripteur.....	39
1.3.2	Les stratégies du bon lecteur/scripteur	40
2.	La formation des adultes	40
2.1	L'adulte en formation	41
2.1.1	L'adulte	41
2.1.2	L'adulte en formation.....	42
2.2	Former des adultes.....	42
2.2.1	Les principes de la « pédagogie nouvelle ».....	43
2.2.2	Conséquences sur l'organisation de l'apprentissage.....	43
2.2.3	La pédagogie des adultes.....	44
3	L'illettrisme	46
3.1	Illettrisme, analphabétisme, de quoi parle-t-on ?.....	46
3.1.1.	La notion d'illettrisme : réflexions autour de 3 définitions	46
3.1.2.	Illettrisme, analphabétisme : quelle(s) différence(s) ?	49
3.2	Illettrisme et français langue étrangère	49
3.3	Comment remédier à l'illettrisme ?	50
3.3.1	Sortir de l'illettrisme selon l'équipe PsyEF.....	50
3.3.2	La didactique du FLS.....	51
3.4	Principes théoriques et contexte du stage.....	52
3.4.1	Particularités de notre contexte.....	52
3.4.2	Conséquences	54
TROISIEME PARTIE		56
La formation-action		
1.	Evaluation des besoins	57
1.1	Premiers besoins constatés.....	57
1.2	Les questionnaires proposés aux formateurs.....	57
1.3	Analyse des réponses des formateurs	58
2.	La formation –action	64
2.1	Choix du type de formation.....	64
2.2	Modalités et finalités de la formation	65
2.3	les cinq étapes de la formation-action.....	66

3. Bilan des étapes de la formation-action	67
3.1 Réponses des formateurs aux formulaires.....	67
3.2 Expérimentation du questionnaire	71
3.3 Recueil des réponses	72
3.3.1 Etape 1.....	73
3.3.2 Etapes 2 et 3.....	74
3.4 Bilan de l'expérimentation.....	76
3.4.1 Formation des formateurs.....	76
3.4.2 Exemples de parcours	76
4. Finalisation du questionnaire.....	78
5. Evaluation du projet.....	79
5.1 Questionnaire d'évaluation de la formation-action.....	79
5.2 Réunion bilan	81
5.3 Conclusion	82
 Conclusion.....	 84
 Bibliographie.....	 86
Table des annexes.....	89
Table des illustrations	134
Sigles et abréviations utilisées.....	135

INTRODUCTION

Lors du congrès de l'UNESCO sur l'alphabétisation qui s'est tenu à Téhéran en 1965, le Pape Paul VI affirmait (1967, §35) : « *l'alphabétisation est pour l'homme un facteur primordial d'intégration sociale aussi bien que d'enrichissement personnel, pour la société un instrument privilégié de progrès économique et de développement.* » Paul VI mettait ainsi en rapport alphabétisation, intégration sociale et développement économique et humain : l'alphabétisation contribue au développement intellectuel et personnel de l'homme, ce qui lui permet de s'intégrer dans la société à laquelle il appartient, et de participer au développement de son pays. L'alphabétisation est donc un véritable enjeu pour les pays en voie de développement dont fait partie le Cameroun, pays où j'ai effectué mon stage.

En effet mon action s'est déroulée dans deux associations dont le point commun est de dispenser des cours d'alphabétisation en français à des adultes originaires d'Afrique francophone (en majorité des Camerounais). L'association DUCA offre des formations professionnelles à de jeunes adultes n'ayant pas été scolarisés ou ayant interrompu leur scolarité pour des raisons familiales et économiques. Une unité d'alphabétisation a été mise en place en 2006 au sein de l'association pour les jeunes qui sont en difficulté à l'écrit. L'association Dominique Savio se compose d'un groupe de femmes francophones (françaises pour la majorité), qui proposent bénévolement des cours d'alphabétisation à des adultes en difficultés à l'écrit.

Aucune commande n'ayant été formulée par l'une ou l'autre association, ma première démarche fut donc de discuter avec les responsables afin que nous puissions convenir ensemble d'une mission qui pourrait m'être confiée. Nos premières rencontres furent l'occasion de nous présenter, de présenter les associations, ainsi que les objectifs du stage et du mémoire de Master 2. Au cours de ces premières rencontres, les responsables m'ont confié qu'elles n'avaient pas de compétences avérées dans le domaine de l'alphabétisation, ni dans le domaine du FLE. Les cours d'alphabétisation ont été mis en place parce qu'il y avait des besoins, mais cela s'est fait sans l'appui de personnes spécialisées ou expérimentées dans le domaine. Ainsi, lorsque je leur ai expliqué la dimension ingénierique du projet de stage et ses exigences méthodologiques, elles ont compris que mon travail pouvait être l'occasion d'apporter des améliorations aux cours existants. Ma commande de stage fut donc formulée ainsi : « améliorer les cours d'alphabétisation ».

« Améliorer » signifie transformer en mieux. Or transformer en mieux c'est passer d'un état initial considéré comme insatisfaisant à un état qui tendrait vers la situation idéale. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en français, il s'agit donc de mettre en place une offre de cours qui permette d'articuler au mieux besoins d'apprentissage et pratiques d'enseignement en fonction du contexte. J'ai donc cherché dans un premier temps à déceler ce qui dans l'organisation des cours d'alphabétisation, telle qu'elle existait, posait problème. Et, c'est après quelques jours passés dans les deux associations que j'ai constaté qu'il y avait une inadéquation entre le public des cours, composé exclusivement d'adultes, et les supports d'apprentissage utilisés, à savoir des livres scolaires destinés à des enfants de l'école primaire.

Ce constat fut le point de départ de ma démarche. Selon moi, cette inadéquation révélait que les apprenants des cours et leurs particularités n'étaient pas suffisamment pris en compte dans le dispositif de formation. C'est pourquoi il m'a semblé que pour améliorer les cours

d'alphabétisation, il fallait mettre en place une action qui permette de recentrer la formation sur l'apprenant.

Afin de mener cette action, je me suis posé les questions suivantes :

- Quelles sont les particularités des apprenants des cours d'alphabétisation des associations Dominique Savio et DUCA ?
- Quel type de formation proposer aux enseignants et quel (s) outil (s) mettre à leur disposition pour les inciter à s'intéresser d'abord à l'apprenant et à ses besoins d'apprentissage ?
- Quelles orientations donner à la formation pour qu'elle puisse répondre aux besoins des apprenants ?

Dans le but de mieux connaître le contexte, je me suis intéressée à la situation linguistique du Cameroun et de la ville de Douala en particulier. Ce qui m'a permis de comprendre le profil sociolinguistique du public des deux associations, ainsi que la place du français dans ce pays et ses conséquences sur la question de l'illettrisme. Pour cela, je me suis appuyée sur des données recueillies par plusieurs chercheurs en linguistique, ainsi que sur quelques données trouvées personnellement. Dans la première partie de ce mémoire, je présenterai ces données, ainsi que les deux associations.

Dans la deuxième partie, je rendrai compte des fondements théoriques sur lesquels je me suis appuyée pour mieux cerner le profil des apprenants des deux associations, trouver les méthodes et outils didactiques qui pourraient s'adapter à leurs besoins, et enfin concevoir une action et des outils qui permettent aux enseignants de mieux les connaître. Ces fondements théoriques se composent des principes de la formation des adultes, du cadre de références pour l'enseignement des langues (CECRL), mais aussi des recherches faites sur le domaine de l'illettrisme et sur la didactique du FLS (Français Langue Seconde).

Enfin, dans la troisième partie, je présenterai les différentes étapes de ce stage : ma démarche pour analyser les premiers besoins, les actions et outils pour permettre aux formateurs de mieux connaître le contexte et recentrer la formation sur l'apprenant. Enfin je rendrai compte de l'évaluation du projet.

PREMIERE PARTIE

-

Contexte du stage

1. Le paysage linguistique du Cameroun

1.1. Un pays hautement multilingue

Pays de l'Afrique centrale, situé au creux du golfe de Guinée, le Cameroun est limité à l'ouest par le Nigéria (anglophone), au nord-est par le Tchad (francophone et arabophone), à l'est par la République Centrafricaine (francophone), au sud par le Congo (francophone), le Gabon (francophone) et la Guinée Equatoriale (hispanophone)



Carte n°1 : Situation géographique du Cameroun

Le Cameroun est un pays africain qui se caractérise par sa très grande complexité linguistique. En effet entre deux cents et trois cents langues y ont été recensées. Cette situation linguistique est en grande partie liée à l'histoire coloniale du pays. Le découpage des pays colonisés, a fait que le Cameroun « *est situé dans ce que les géolinguistes appellent la **ceinture de fragmentation linguistique*** » explique G. Mendo Ze (1999, p.36). « *Nous retrouvons au Cameroun toutes les grandes familles linguistiques qui définissent l'espace linguistique africain. Il s'agit notamment des familles afro-asiatiques, nilo-saharienne et niger-kordofanienne.* » (ibid). Le Cameroun se caractérise donc par une extrême diversité linguistique qui recoupe la différenciation entre ethnies. La population camerounaise est une mosaïque ethnolinguistique² : l'atlas linguistique du Cameroun (M. Dieu et P. Renaud, 1983) a dénombré à ce jour 248 unité-langues³.

² Annexe 1 : Carte des principaux groupes ethniques du Cameroun.

³ Ce terme est défini à deux reprises dans l'ouvrage de G. Mendo Ze. Tout d'abord (1999, p.67) comme : « *système d'expression qui peut être composé d'une seule langue ou de plusieurs dialectes, non immédiatement intelligible sans contact et sans apprentissage par les locuteurs d'une autre unité-langue.* », puis comme (1999, p.286) : « *une langue ou un dialecte à quoi se rattachent un ou plusieurs autres dialectes qui lui ressemblent ou qui en sont les dérivés. Ainsi par exemple, à l'ewondo, on adjoindrait les parlers comme l'eton, le mvele, le manguissa, le fon, etc.* ». L'éclatement de l'aire géolinguistique des langues en Afrique entraîne la diversification des parlers et des variétés linguistiques. Ces parlers et variétés linguistiques permettent l'intercompréhension des différentes communautés où elles sont en usage car ils proviennent de la même langue.

A ces 248 langues africaines s'ajoutent deux langues européennes importées par les colons : le français et l'anglais. Après la défaite de l'Allemagne à la première guerre mondiale, le Cameroun qui était jusque-là protectorat allemand, est divisé en deux : le Cameroun oriental est donné à la France ; le Cameroun occidental à la Grande Bretagne. Le pays est alors sous deux zones d'influence : l'une française et l'autre anglaise. Après l'indépendance, le Cameroun est déclarée République bilingue avec deux langues officielles, le français et l'anglais. Il est partagé en deux avec deux provinces anglophones (Nord-Ouest et Sud-Ouest) et huit francophones (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud). Enfin, on recense aussi deux langues d'origine indo-européenne : le pidgin-english et le camfranglais (une langue hybride, mélange de français et d'anglais). La particularité de ces deux langues est de n'être parlées par aucun groupe de locuteurs comme langue maternelle, mais de servir de langues véhiculaires à plusieurs groupes ayant chacun sa propre langue. Toutes les langues recensées au Cameroun n'ont ni la même fonction, ni la même importance. Je vais donc à présent rendre compte de la hiérarchisation des langues au Cameroun, afin de comprendre quelle place et quelle importance revêt le français dans cette communauté hautement multilingue.

1.2. Situation linguistique du Cameroun

1.2.1 Critères d'analyse et données

Pour rendre compte de l'importance et de la fonction des langues recensées au Cameroun, je m'appuierai sur les données recueillies par une vingtaine d'enseignants-chercheurs de trois universités du Cameroun (Yaoundé 1, Yaoundé 2 et Dschang) dans le cadre d'un travail collectif portant sur la situation du français et des contacts de langue au Cameroun ; ce travail fut réalisé sous la direction du professeur G. Mendo Ze (1999). Je m'appuierai également sur les données recueillies par R. Chaudenson (2010) dans un document publié en ligne⁴. Dans ce document, R. Chaudenson présente la grille qu'il a conçue pour analyser la situation d'une langue dans une aire géographique. Il donne de nombreux exemples concernant la situation du français dans l'espace francophone du sud, exemples sur lesquels je m'appuierai. Je me baserai également sur des données que j'ai pu recueillir personnellement sur le terrain.

La grille proposée par R. Chaudenson reprend les deux éléments utilisés en aménagement linguistique : le *corpus* et le *status* de la langue. En aménagement linguistique, on distingue en effet, « *la planification sur le corpus : ce sont les interventions sur la langue elle-même, comme les modes d'appropriation, la fixation d'une norme, la régulation de l'orthographe, la terminologie...* » de « *la planification sur le status : ce sont les interventions sur les aspects sociaux comme le statut, la diffusion, la promotion, les utilisations...* » (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005, p.24). Cependant, dans son entreprise d'analyse des situations linguistiques dans une aire géographique, R. Chaudenson adapte et modifie ces deux éléments. Pour ce dernier, le terme *status* regroupe tous les éléments du statut (utilisation de la langue dans ses communications institutionnelles), mais aussi tout ce qui concerne les fonctions et les représentations des langues (2010, p.1). Les principales modifications apportées par R. Chaudenson (ibid) concernent la signification qu'il donne du terme *corpus*. Pour lui, le *corpus* concerne : « *le volume de production linguistique réalisé dans la langue en cause, par rapport (aux autres) langues en usage dans un même espace.* », ainsi que la « *nature de la compétence linguistique des locuteurs (de la langue en cause) et de leur « compétence de*

⁴ Ce document, intitulé *Grille d'analyse des situations linguistes*, est consultable à l'adresse suivante : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/399/>

communication » (modes d'appropriation ; compétences diverses : unilingues, bilingues, diglottes (diglottes actifs ou passifs) ».

La grille de R. Chaudenson propose donc les critères d'analyse suivants :

<i>Status</i>	<i>Corpus</i>
1. Officialité	1. Appropriation linguistique -acquisition (langue première) -apprentissage (langue autre que première)
2. Usages institutionnels - textes officiels - textes administratifs nationaux - justice - administration locale - religion	2. Vernacularisation versus véhicularisation
3. Éducation	
4. Moyens de communication de masse - presse écrite - radio - télévision - cinéma commercial - édition	3. Types de compétences
5. Représentations	4. Production et consommation langagière

Tableau n°1 : Grille de Chaudenson

Afin de rendre compte de la situation linguistique du Cameroun, j'utiliserai les critères proposés dans la grille de R. Chaudenson. Cependant compte tenu du contexte de stage (domaine de l'illettrisme), concernant le corpus des langues en contact au Cameroun, j'ajouterai un critère d'analyse : le niveau de développement à l'écrit, de chacune des langues parlées au Cameroun.

1.2.2 *Status* des langues au Cameroun

Officialité

Le pays est officiellement bilingue. Les deux langues officielles sont le français et l'anglais. Ce bilinguisme résulte de la création de la république Fédérale du Cameroun en 1961 qui a réuni l'État occidental (anglophone) et l'État oriental (francophone), ce dernier étant 3,5 fois plus peuplé que le premier. L'usage de chacune de ces deux langues était au départ limité à l'aire linguistique qui la concernait. Puis c'est dans le but d'unifier le pays, que les instances politiques ont fait le choix du bilinguisme officiel. Dès lors, les objectifs visés par la politique linguistiques du Cameroun sont la promotion des deux langues officielles, ainsi que le développement du bilinguisme pour tous les Camerounais.

L'unité nationale est aussi l'une des raisons avancées pour justifier le fait qu'aucune langue autochtone parmi les 248 recensées n'ait de statut spécifique. Ainsi, selon G. Mendo Ze (1999, p.47), « *c'est certainement dans le but de faire face aux problèmes afférents à (la) diversité ethnique et culturelle que les décideurs ont choisi de faire du français et de l'anglais les langues officielles du Cameroun* ». Le Cameroun fait donc partie des pays africains où n'a pas pu s'opérer parmi les « trop » nombreuses langues autochtones une langue à vocation

nationale, et lui conférer un statut spécifique. A propos de ces pays, G. Mendo Ze (1999, p.35) parle d'« états plurilingues sans langues dominantes ». Il s'agit d'états où existent des langues autochtones véhiculaires, mais aucune d'entre elles ne présente d'aire de diffusion nationale qui aurait pu inciter les dirigeants à lui donner le statut de langue nationale⁵.

Usages institutionnels

Le choix du bilinguisme officiel a pour conséquence l'usage majoritaire du français et de l'anglais au niveau institutionnel. Le fonctionnement de l'État se fait dans les deux langues. Les textes réglementaires, les cachets et les sceaux, les correspondances officielles sont bilingues. La cérémonie d'investiture du président de la République se déroule en anglais, et le discours présidentiel prononcé à la fin de la cérémonie est en français. Cependant, à l'Assemblée Nationale, les délibérations se font principalement en français, car la proportion de francophones qui y siègent est majoritaire par rapport à la proportion d'anglophones. La proportion francophone/anglophone au sein des institutions (comité central du RDPC, gouvernement) tourne autour de 80% pour les francophones et de 20% pour les anglophones. Ce qui correspond au nombre de francophones et d'anglophones dans le pays : la partie francophone du Cameroun est 3,5 fois plus peuplée que la partie anglophone.

Au niveau administratif, les formulaires nationaux, ainsi que certaines pièces officielles destinées au grand public⁶ sont dans les deux langues. Au niveau de l'administration locale, les agents administratifs peuvent s'exprimer dans la langue de leur choix, et l'usage des deux langues est préconisé. Cependant, « *l'administration camerounaise étant essentiellement française du point de vue culturel et linguistique, la plupart des textes et documents officiels sont rédigés en français* » (G. Mendo Ze, 1999, p.108). En outre, le français est la seule langue utilisée au sein de l'armée.

Le fonctionnement de la justice se fait dans les deux langues car deux systèmes judiciaires sont en vigueur : le système français et le système anglo-saxon. En fonction de la région où l'on se trouve, les tribunaux se réfèrent au système français ou au système anglo-saxon, et utilisent le français ou l'anglais. Mais les délibérations sont en général traduites par un interprète pour les non-locuteurs de la langue utilisée par le tribunal. Seuls les tribunaux coutumiers encore opérationnel au Cameroun utilisent les langues autochtones. La langue choisie dépendra de la région dans laquelle se trouve le tribunal.

Les institutions religieuses chrétiennes (religion dominante au Cameroun) font une large place aux langues autochtones. Cela s'explique par le fait que depuis la fin du XIX^e siècle, de nombreux missionnaires catholiques, protestants et baptistes se sont installés au Cameroun dans le but d'évangéliser les populations. Afin que le message de l'évangile soit transmis à l'ensemble de la population, ils évangélisent et alphabétisent les populations dans les langues autochtones. Ils traduisent la Bible et élaborent des catéchismes dans les langues autochtones. Pendant les offices religieux les langues autochtones sont autant utilisées que le français et l'anglais. Dans les grandes villes du Cameroun, les messes dominicales sont en français, mais aussi dans plusieurs langues autochtones. Il y a une dizaine d'années, j'ai résidé dans la ville de Meiganga, ville située dans la province de l'Adamaoua à l'est du Cameroun. Cette région est essentiellement peuplée par les Fulbés qui sont de confession musulmane, et les gbayas qui sont chrétiens. A Meiganga, la messe dominicale revêt un caractère multilingue puisque

⁵ En Afrique francophone, le statut de langue officielle est réservé au français, mais dans certains pays, des langues africaines ont fait l'objet d'une reconnaissance officielle et ont le statut de langue nationale. C'est le cas du wolof au Sénégal qui est parlé et compris par près de 80% de la population, et du Bambara au Mali.

⁶ Un exemple de formulaire officiel bilingue figure en annexe 2.

les textes évangéliques sont lus dans les deux langues, le célébrant prêche en français et son prêche est simultanément traduit en gbaya, les chants sont en général en plusieurs langues (bamiléké, ewondo, gbaya, toupouri).

Au niveau institutionnel, les langues autochtones sont en usage uniquement au niveau de la justice coutumière et de la religion. Le seul endroit à Douala où nous avons vu des textes écrits dans une langue autochtone sont des lieux de culte. Les langues officielles sont largement en usage au niveau institutionnel, et le français davantage que l'anglais.

Education

Dans ce domaine, les deux langues officielles s'imposent depuis longtemps et ce malgré de multiples projets visant à introduire les langues autochtones. L'expansion et la prépondérance du français et de l'anglais dans le système éducatif s'expliquent par l'histoire coloniale. En effet, alors qu'à l'époque allemande (1900), les langues autochtones étaient promues et enseignées à l'école, l'administration coloniale française décrète dès 1920 que le français doit être la seule langue d'instruction dans les écoles publiques, mais aussi privées confessionnelles : « *Aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est donné en français. L'enseignement de toute autre langue est interdit.* » (G. Mendo Ze, 1999, p.99). Les colons anglais accordent eux aussi progressivement moins de place aux langues autochtones dans l'éducation et imposent l'anglais. Le choix des deux langues officielles comme médium d'éducation est justifié à nouveau par « *le souci majeur de préserver l'unité nationale face à la multiplicité des langues locales, jugées susceptibles de provoquer la déstabilisation du système politique.* » (G. Mendo Ze, 1999, p.100). Mais ce choix s'explique aussi par le fait qu'introduire les langues autochtones dans le système éducatif exigeait une réorganisation profonde du système éducatif : formation des maîtres, élaboration d'outils et de supports d'apprentissage.

Après l'adoption du bilinguisme officiel en 1961, l'État promeut le bilinguisme dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Dès les années 60, l'État crée une université fédérale où les cours sont dispensés dans les deux langues officielles avec au programme une licence d'études bilingues. En 1963, le gouvernement fédéral crée le lycée bilingue de Buéa dans lequel les élèves suivent un enseignement bilingue pendant les trois premières années, avec un cours intensif de la langue 2 après la 3^{ème} année. Dans le primaire, l'enseignement de la seconde langue officielle n'apparaît qu'en 1975. Si le lycée de Buéa, ainsi que l'université fédérale de Yaoundé ont formé plusieurs milliers de Camerounais au bilinguisme, le projet d'un enseignement bilingue pour toutes les écoles, lycées et universités du pays se heurte depuis longtemps à une difficulté majeure : l'absence d'enseignants suffisamment qualifiés et motivés. Aujourd'hui, le programme bilingue poursuivi par le lycée de Buéa est une exception dans le pays. Beaucoup d'établissements, en effet, s'affichent bilingues parce qu'ils proposent les deux systèmes éducatifs. Le jeune élève choisit son système éducatif en fonction de son passé scolaire ou de son environnement linguistique. Même si l'établissement se dit bilingue, l'élève y évolue comme s'il était dans un établissement scolaire classique.

En 1949, l'ONU fait pression sur la France pour qu'elle concède plus de place aux langues autochtones dans le système éducatif. Dans les années 60, le premier président du Cameroun indépendant, Ahmadou Ahidjo, défend les langues nationales. L'une des volontés de l'État devient alors « *de pérenniser les langues nationales, et partant, la culture qu'elles véhiculent* » rappellent B. Mbala Ze et R.-S. Wamba (2010, p.5), auteurs du rapport sur le Cameroun dans le cadre du projet LASCOLAF⁷. L'un des moyens de réaliser cela est

⁷ Projet concernant les Langues de Scolarisation en Afrique Francophone.

d'introduire les langues nationales dans le système éducatif. Plusieurs projets voient alors le jour. Parmi eux figure, le projet de la pédagogie convergente langues officielles/langues nationales. Le fondement de cette pédagogie est l'idée selon laquelle la maîtrise préalable de la langue nationale constitue un facteur facilitateur dans le processus d'apprentissage. Il s'agit donc d'utiliser comme medium d'enseignement au primaire les langues nationales, de manière à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale (français ou anglais). Selon les promoteurs de cette pédagogie, la langue première de l'élève exerce une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, et le recours au bi/plurilinguisme scolaire au primaire permet de réduire l'échec scolaire. Compte tenu de la complexité linguistique du pays, il est prévu que les langues enseignées soient choisies par région, département ou localité. Et pour éviter que la diversité linguistique n'entraîne de conflit ethnique, l'Etat rappelle que chacun est libre de choisir sa langue d'expression : « *nul ne pourra dans le cadre de la mise en œuvre de la présente politique être contraint, de quelque manière que ce soit d'apprendre une quelconque langue nationale contre son gré, ou de s'exprimer en celle-ci.* » (B. Mbala Ze et R.-S. Wamba, 2010, p.15). Douze langues sont alors introduites dans l'enseignement primaire et secondaire mais uniquement dans quelques écoles pilotes des régions d'origine de ces langues. De même, des études ont été faites sur certaines langues camerounaises, quelques-unes ont été enseignées à l'Université de Yaoundé, au collège de la Retraite à Yaoundé et au collège Libermann à Douala dans les années 1970. Plusieurs projets soutenus par l'Etat mais aussi par diverses organisations internationales (AUF, OIF, UNESCO), et ONG (Alliance biblique) sont également mis en place au cours des vingt dernières années dans ce même objectif. Dans les années 90, le projet PROPELCA (Projet de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun) par exemple poursuivait un triple objectif : la généralisation et le renforcement de l'enseignement bilingue français/anglais, l'introduction des langues nationales maternelles à l'école primaire et l'enseignement de certaines langues nationales véhiculaires au secondaire. Dans le cadre de ce projet une douzaine de langues ont fait leur entrée à l'école au niveau primaire et secondaire mais uniquement dans quelques régions pilotes d'origine de ces langues (le betifala, le duala, le basaa, le fe'fe', le yemba, le bafut, le kom, le lamnso, le limbum, le ghomala et le mundani). Du matériel pédagogique a été élaboré en langues autochtones (dictionnaire, syllabaire, grammaire, etc). « *Mais cette initiative a connu un essoufflement faute de moyens et de volonté politique réelle.* » explique G. Mendo Ze. (1999, p.51). Aujourd'hui les langues nationales restent marginalisées dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Elles sont uniquement utilisées pour la lecture et l'évangélisation biblique par quelques écoles de missionnaires catholiques, protestants et baptistes. Elles font l'objet de recherche en linguistique dans le département de langues et linguistiques africaine de l'Université de Yaoundé I. La principale raison de l'échec de l'introduction véritable des langues autochtones au profit des langues officielles est l'absence de politique linguistique claire sur ce point. Car si l'Etat a la volonté de promouvoir les langues autochtones en les introduisant dans le système éducatif, paradoxalement « *la loi de 1946 qui avait interdit l'usage des langues locales à l'école n'a jamais été dissoute* », rappelle G. Mendo Ze (1999, p.78).

Au niveau de l'éducation extra-scolaire, plusieurs initiatives sont menées dès 1965 pour promouvoir le bilinguisme avec notamment l'enseignement de l'anglais et du français par les missions étrangères : le British Council et le centre culturel américain pour l'anglais, le Centre culturel français pour le français. Le centre culturel français qui avait cessé de donner des cours, est devenu depuis le premier janvier 2011 l'Institut Français du Cameroun. Il propose à nouveau depuis deux ans des cours de FLE. Cependant, le prix de ces cours est élevé et ils ne sont donc accessibles que par une infime frange de la population. Dans le

quartier de Bonanjo à Douala, le centre linguistique de Douala propose des cours de français et d'anglais pour les adultes et les jeunes scolaires à des prix plus adaptés aux réalités économiques du pays. Le centre d'enseignement de l'anglais aux fonctionnaires et agents de l'Etat créé en 1985 propose également des cours de français et d'anglais, cependant le coût élevé des frais d'inscription ne permet pas aux Camerounais moyens d'en bénéficier. Concernant l'alphabétisation des adultes, un programme national a été mis en place en 2002 par le MINJES (Ministère de la jeunesse et des sports), plusieurs centres ont été créés pour alphabétiser les adultes dans une des deux langues officielles, mais aussi dans quelques langues autochtones. Mais faute de moyens (matériels et humains), le MINJES a été contraint de fermer plusieurs centres. Aujourd'hui l'ANACLAC (Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises) œuvre pour l'alphabétisation des adultes dans les langues autochtones, mais son action est de plus en plus limitée par manque de moyens financiers. Quelques institutions éducatives confessionnelles œuvrent également dans ce sens.

Ainsi au niveau de l'éducation, le français et l'anglais occupent largement le devant de la scène au détriment des langues nationales. La principale raison est l'absence de politique linguistique claire concernant ces langues. D'autre part, le français tend aujourd'hui à s'imposer face à l'anglais. Cela est dû au fait que l'enseignement bilingue prôné par le gouvernement n'est pas aussi efficace qu'espéré, pour les raisons que nous avons expliquées précédemment (absence d'enseignants compétents et motivés). En outre, parce qu'ils sont minoritaires, les anglophones sont plus contraints au bilinguisme que les francophones.

Moyens de communication de masse

L'anglais et le français prédominent également dans ce domaine. Les informations concernant le paysage médiatique du Cameroun, que l'on peut trouver sur le site de l'Ambassade de France au Cameroun⁸, indiquent que les **journaux nationaux** qui paraissent régulièrement sont bilingues (*Cameroon Tribune*), anglophones (*The Herald ou The Post*), et francophones (*Mutations, Le Messenger, La Nouvelle Expression, L'Actu, Génération libre, Le scorpion d'Afrique, Le Cameroun matin, La météo, Le satellite, L'Aurore, etc....*). La presse écrite internationale francophone et anglophone est également diffusée dans les deux métropoles camerounaises. Selon G. Mendo Ze (1999), 90 % de la presse écrite est francophone. Il n'y a pas de presse écrite en langue nationale.

La CRTV (Cameroon Radio Television) compte 13 stations de **radio** qui émettent à travers tout le Cameroun en français (60%) et en anglais (40%). Il existe aussi des stations de radio provinciales installées dans les principales villes du pays qui émettent en langues officielles et en langues nationales.

La chaîne de **télévision** publique émet sur l'ensemble du territoire en français et en anglais, mais davantage en français qu'en anglais. Il existe aussi des chaînes privées dont l'audience croit de plus en plus, apprend-on sur le site de l'Ambassade de France au Cameroun : « *Canal 2 international émet en français, à Douala et Yaoundé, où elle domine.* », Spectrum TV qui émet à partir de Douala « *laisse une place plus importante (...) à la langue anglaise* ». Depuis Douala et Yaoundé, on peut capter également des chaînes de télévision.

⁸ Ces informations sont accessibles à l'adresse suivante : <http://www.ambafrance-cm.org/-Les-medias-camerounais->.

Il n'y a pas de cinéma public à Yaoundé et à Douala. A ma connaissance, le seul cinéma de la ville de Douala est celui de l'Institut français qui diffuse des films et documentaires en français

Enfin, dans le domaine de l'édition, le français et l'anglais dominent largement par rapport aux langues nationales. Au niveau de l'édition scolaire, dans le cadre des projets d'introduction des langues nationales dans le système éducatif, quelques manuels scolaires, ainsi que des monographies ont été édités en langue nationale, mais ils sont largement minoritaires par rapport aux manuels édités en anglais et en français. La littérature traditionnelle camerounaise est diffusée en langue nationale, en langue officielle (français ou anglais), mais aussi en version bilingue (texte original en langue nationale traduit en français ou en anglais). La littérature moderne est diffusée en version bilingue (texte original en langue nationale traduit en français ou en anglais), mais essentiellement en anglais et en français. Les « *textes de littérature écrite moderne en langues européenne : français et anglais* [] *constituent l'essentiel de la production littéraire moderne du Cameroun.* » (G. Mendo Ze, 1999, p.271). On trouve également quelques textes édités en pidgin-english et en français courant du Cameroun, d'après G. Mendo Ze (ibid) : « *il s'agit surtout de la paralittérature populaire : bandes dessinés, feuilletons, romans policiers, etc* ».

Dans un ouvrage intitulé, *Pour le libéralisme communautaire*, Paul Biya, président actuel du Cameroun, prônait l'usage des langues nationales pour la communication de masse. L'exposé que nous venons de faire démontre que cette usage est loin d'être une réalité. En effet les langues nationales ne sont que peu utilisées dans les médias et l'édition, elles le sont essentiellement à l'oral (radio). Les écrits en langues nationales sont rares et ne concernent que le domaine scolaire et littéraire. Ce n'est qu'au niveau des communautés villageoises que quelques brochures et plaquettes à visée éducative sont traduites et diffusées en langues nationales.

Représentations

Les langues officielles jouissent d'un statut positif au Cameroun. « *Parler français est un signe de bonne éducation, de civilité alors que parler sa langue maternelle est signe d'inculture* » écrit G. Mendo Ze (1999, p.51). Parler français ou anglais permet de montrer que l'on est allé à l'école, plus le français ou l'anglais utilisé se rapproche du français ou de l'anglais standard (par opposition au français courant camerounais et au pidgin-english), plus il révèle que l'on a fait de longues études. « *Il y a le vrai et le faux français, si tu parles le faux français, ça veut dire que tu n'as pas fréquenté*⁹ », disait l'un des apprenants de l'association Savio.

Le français et l'anglais sont aussi les langues de l'ouverture liées à la mobilité sociale, qu'il s'agisse d'une mobilité physique (voyages, études, expatriation), ou d'une mobilité sur l'échelle sociale (accès à un emploi plus stable et mieux rémunéré). A l'époque coloniale, « *la maîtrise du français (était) pour les indigènes la voie la plus sûre d'accès aux emplois administratifs importants.* » (G. Mendo Ze, 1999, p. 100). Aujourd'hui, l'ouverture de l'immigration au Canada, poussent chaque année plusieurs centaines de Camerounais à passer les tests du TEFAQ (Test d'Evaluation du Français pour le Québec) et du TEF (Test d'Evaluation du Français) organisés par l'Institut Français du Cameroun.

⁹ « Fréquenter » signifie « aller à l'école » dans le français du Cameroun.

Enfin, le français est la langue des affaires : la majorité des entreprises sont implantées dans les deux grandes métropoles du pays (Douala et Yaoundé) qui se trouvent dans la partie francophone. Parmi elles, les grandes entreprises appartiennent en majorité à des groupes d'Europe occidentale francophones.

Les langues nationales sont associées à la famille, au village pour les urbains, à la région d'origine pour les migrants. C'est la langue qui permet d'afficher son identité africaine, ses racines. C'est la langue du cœur, mais que beaucoup de Camerounais ne nomment pas « langue », mais plutôt « patois », terme à connotation péjorative qui révèle qu'au niveau des représentations sociales, les langues nationales ne jouissent pas du même statut positif que les langues officielles.

Les langues officielles ont donc un *status* plutôt élevé au Cameroun, et en cela, elles dominent largement les langues nationales. L'absence de politique linguiste claire au sujet des langues nationales laisse à penser que l'État s'est avant tout consacré à la gestion du bilinguisme (héritage colonial) afin d'unifier le pays, laissant un peu de côté les trop nombreuses langues nationales. Pourtant, ces langues nationales sont en usage au Cameroun et notamment dans toutes les situations de communication de la vie courante. D'après G. Mendo Ze (1999, p.32) : « *le français est une langue politiquement dominante, mais d'un usage social extrêmement faible. Les communications sociales se font par le truchement des langues nationales.* ». L'usage du français n'est donc qu'officiel car dans la réalité, ce sont les langues nationales qui sont le plus utilisées.

1.2.3 Corpus des langues

Niveau de développement des langues à l'écrit

Toutes les langues recensées au Cameroun n'ont pas le même niveau de développement à l'écrit. Elles n'ont pas toutes fait l'objet d'études linguistiques pouvant servir de base à une action de standardisation. Une langue est dite standardisée lorsqu'elle possède un alphabet établi, une tradition écrite et une littérature. Les langues officielles sont bien entendu des langues standardisées. Mais au niveau des langues nationales, sur les 248 langues présentes au Cameroun, « *l'Atlas Linguistique a identifié seulement 20 langues standardisées¹⁰, 73 langues en voie de standardisation* » (G. Mendo Ze, 1999, p.76). Les autres langues sont soit des langues transnationales déjà standardisées dans un pays voisin, soit des langues en situation défavorable car le nombre de locuteurs concernés est très faible.

Ces chiffres révèlent donc que plus de cent langues camerounaises ne sont que des langues utilisées à l'oral car elles n'ont toujours pas fait l'objet d'études linguistiques. La culture camerounaise est une culture de tradition orale.

Mode d'appropriation des langues

C'est peut-être pour cela que R. Chaudenson (2010, p.7), lorsqu'il aborde le thème de l'appropriation des langues en Afrique réserve le terme d'« *acquisition* » pour la compétence en langue maternelle, et le terme d'« *apprentissage* » pour la compétence en langue 2 ou en une énième langue (apprentissage pouvant être guidé ou non guidé). Cette distinction terminologique qui selon R. Chaudenson est « *arbitraire mais commode* », est certes discutable, mais elle permet de souligner la particularité du contexte linguistique africain que nous venons d'aborder : la distinction entre d'une part des langues non standardisées, apprises

¹⁰ Un tableau, en annexe 3, présente les langues standardisées du Cameroun et leur degré d'équipement.

à l'oral mais pas à l'écrit, non enseignées et qui sont souvent les langues maternelles des individus, et d'autre part les langues officielles standardisées, prépondérantes dans le système éducatif et dont le système grammaticale fait l'objet d'étude. En général, les didacticiens opposent l'« acquisition » à l'« apprentissage » : l'acquisition étant plutôt associée à « milieu naturel », aux conduites involontaires dont l'apprenant n'a pas vraiment conscience ; alors que le terme d'apprentissage correspond aux conduites volontaires et conscientes de l'apprenant, et est associé à « milieu institutionnel ». Les didacticiens ne réservent pas un terme à la langue maternelle et un autre pour les langues autres que la langue maternelle. Car il est vrai que l'on peut à la fois acquérir et apprendre sa langue maternelle : c'est le cas de l'enfant qui acquiert sa langue de manière inconsciente au départ, puis qui peu à peu l'apprend en corrigeant ses erreurs au contact de son entourage, ou en répétant les corrections opérées par ses parents, et qui à l'école mène une réflexion sur la grammaire de sa langue. G. Mendo Ze (1999, p.45) établit la même distinction que R. Chaudenson, réservant le verbe « contracter » (qui renvoie à l'idée d'une conduite involontaire) à la langue maternelle, et le verbe « apprendre » à la langue française qui pour la majorité des Camerounais est une L2 ou une énième langue : « (au Cameroun) le français est appris alors que les gens ont déjà contracté un certain nombre d'habitudes linguistiques dans leur langue maternelle. ». La distinction entre « acquisition » et « apprentissage » n'est pas simple à opérer, car lorsqu'il s'agit d'une langue (nationale ou officielle), autre que la langue maternelle, que le locuteur s'approprie seul en dehors d'une institution, doit-on alors parler d'apprentissage ou d'acquisition ? R. Chaudenson parle dans ce cas-là d'« apprentissage non guidé ». Mais dans le contexte multilingue qui est le nôtre, c'est l'expression « langue maternelle » qui doit également être discutée. En effet, l'adjectif « maternelle » renvoie à la figure de la mère nourricière. Or, en contexte multilingue, la première langue de l'enfant n'est pas forcément la langue de sa mère. Elle peut être la langue du père, ou la langue d'une tierce personne lorsque l'enfant est confié à un membre de la famille élargie (ce qui est assez fréquent en Afrique), elle peut aussi être la langue qui permet l'intercompréhension entre le père et la mère lorsqu'ils ne parlent pas la même langue. Nous préférons donc plutôt que d'employer l'expression de « langue maternelle », employer celle de « langue première » pour désigner la langue acquise en premier par l'enfant.

Au Cameroun, les langues officielles ne sont que très rarement langues premières des locuteurs. Les langues nationales occupent largement cette place de langues premières. Les langues officielles sont apprises généralement comme langue 2 ou énième langue, par le biais de l'école puisque ces deux langues sont les principales langues de scolarisation. C'est ce qu'explique R. Chaudenson, lorsqu'il dit (2010, p.37) au sujet du français : « cette langue [le français] est, à peu près partout, acquise comme langue 2 (ou 3, 4, etc.), essentiellement par l'apprentissage formel, au sein des systèmes scolaires dont elle est, en général, le médium éducatif. ». Mais elles sont aussi apprises de manière informelle avec les voisins, dans la rue, car tous les enfants ne vont pas à l'école au Cameroun.

En effet, malgré des statistiques de l'INS¹¹ concernant le taux de scolarisation plutôt positives (le taux net de scolarisation à l'école primaire au Cameroun est de 80%, il se situe pour la province du Littoral entre 96,4% et 98,8 %) le taux d'analphabétisme reste assez élevé. Il varie considérablement selon les régions : tandis que le taux se monte à 44,3 % en zones rurales, il s'élève à 12,2 % en zones urbaines. Dans les provinces du nord et de l'Adamaoua, le taux d'analphabétisme est même plus élevé (60 % dans l'Adamaoua, 68 % dans le Nord et

¹¹ Ces données sont consultables sur le site de l'Institut National de la Statistique du Cameroun à l'adresse suivante : <http://www.statistics-cameroon.org/manager.php?id=9&id2=58&link=6>.

76 % dans l'extrême Nord). D'autre part, certains enfants vont à l'école mais abandonne leur scolarité précocement. Dans un rapport intitulé *Paroles de jeunes camerounaises*, F. Fandio (2009, p.7) chargée des programmes de l'association DUCA, explique les causes de l'analphabétisme ou de l'illettrisme¹² des jeunes filles au Cameroun : « *Certaines jeunes filles issues de familles nombreuses, de milieux sociaux extrêmement défavorisés ou de familles en conflit n'iront jamais à l'école ou alors la quitteront très tôt pour diverses raisons volontaires ou involontaires : absence de moyens financiers et matériels, décès des parents, manque d'engouement, grossesses non désirées, mariages précoces, etc. En outre, celles qui ont la chance d'y aller, ne bénéficieront pas toujours de l'encadrement nécessaire leur permettant de persévérer et découragées, abandonneront l'école après maints échecs scolaires.* ».

Les langues véhiculaires

Compte tenu de la complexité linguistique du pays, les langues officielles servent de langues de communication aux locuteurs qui ne partagent pas la même langue maternelle. On parle alors de langue véhiculaire. Une langue véhiculaire est une langue qui se développe en dehors de son aire linguistique propre, elle permet l'intercommunication entre des locuteurs qui ne parlent pas la même langue. Au Cameroun, il y a neuf langues véhiculaires nationales et transnationales. Les langues véhiculaires nationales ne sont parlées qu'au Cameroun, alors que les langues véhiculaires transnationales sont également parlées dans des pays voisins du Cameroun. Parmi ces langues nationales et transnationales, certaines ont une aire de diffusion importante et d'autres une aire de diffusion restreinte. Les cinq langues qui présentent une aire de diffusion importante sont :

- *le fulfuldé au nord ;*
- *le beti-faṅ au centre, sud et est ;*
- *le pidgin-english dans le nord-ouest, le sud-ouest, l'ouest et le littoral ;*
- *le basa'a dans les aires du bakoko, du tunen, le littoral, le centre et le sud ;*
- *le duala dans le littoral et le sud-ouest. (Mendo Ze, 1999, p.75).*

Au Cameroun, il n'y a donc pas comme dans d'autres pays africain de langue autochtone véhiculaire à extension nationale. C'est l'une des raisons qui explique que le français ait tendance à s'imposer comme la principale langue véhiculaire du pays et en particulier dans les grandes métropoles qui regroupent une population très hétérogène sur le plan ethnolinguistique. L'anglais est supplanté à ce niveau-là par le pidgin-english.

Vernacularisation du français et du pidgin-english dans les grandes métropoles

Dans les deux grandes métropoles du pays (Douala et Yaoundé), le français et le pidgin-english ont tendance à se vernaculariser. Cela signifie qu'ils sont acquis comme langue première même s'ils ne sont pas la langue maternelle des tuteurs de l'enfant. R. Chaudenson donne l'une des raisons de ce phénomène à propos du français en Afrique (2010, p.19): « *Le français peut aussi, en Afrique par exemple, en milieu urbain en particulier et dans certaines situations de fort plurilinguisme national, devenir le vernaculaire de certains groupes sociaux. Ce processus de vernacularisation n'est pas courant, mais il est néanmoins observable dans certaines métropoles africaines comme Abidjan ou Yaoundé.* ». Le fort plurilinguisme national n'est pas la seule raison qui favorise ce phénomène dans les métropoles camerounaises. En effet, les autres raisons sont : le développement économique des métropoles qui attire les investissements et les expatriés en particulier français, la migration économique d'un grand nombre de Camerounais attirés par l'activité économique

¹² Nous reviendrons sur la distinction entre ces deux notions dans la deuxième partie de ce mémoire.

des grandes villes, l'urbanisation galopante, l'absence de véhiculaire africain réellement dominant. Au sein de famille mixte où les conjoints n'ont aucune langue commune, les locuteurs utiliseront le français en milieu francophone et le pidgin-english en milieu anglophone. D'autre part, comme l'explique G. Mendo Ze (1999, p.77) : « *une situation nouvelle se développe de plus en plus dans les ménages qui vivent dans les villes : beaucoup d'enfants ne parlent plus la langue de la famille, l'usage du français s'établit. La langue de la famille n'est plus régulièrement parlée qu'entre parents, tandis que les enfants entre eux recourent au français en milieu francophone, ou au pidgin-english en milieu anglophone.* » Mais ce processus de vernacularisation reste cantonné aux grandes métropoles.

Types de compétence

Officiellement tous les Camerounais sont bilingues, mais dans la réalité il ne s'agit que d'un bilinguisme institutionnel, qui ne reflète pas la réalité linguistique du pays. L'anglais et le français sont les langues officielles qui sont utilisées dans l'administration, l'enseignement et les médias (avec priorité pour l'une ou l'autre en fonction de la zone où l'on se trouve). Mais « *à côté de ce bilinguisme officiel, la majorité de la population ne sait ni lire, ni écrire, parfois même, ni parler aucune de ces deux langues dites officielles. Il existe plutôt dans la réalité de la vie quotidienne, un multilinguisme sur la base des 248 unités-langues sus-présentées.* » (G. Mendo Ze, 1999, P.74).

Ce qui caractérise les Camerounais c'est leur compétence plurilingue. Le plurilinguisme individuel de chaque Camerounais est lié à son appartenance à une société multilingue. Il convient de distinguer « multilinguisme » et « plurilinguisme ». Le multilinguisme est la présence de plusieurs variétés linguistiques au sein d'une même société. Pour communiquer avec leurs compatriotes, qui bien que vivant sur le même territoire ne parlent pas la même langue, les Camerounais apprennent d'autres langues en usage au Cameroun. Ils deviennent ainsi plurilingues. En général, un Camerounais parle sa langue première, une des deux langues officielles et une ou deux autres langues apprises dans son environnement quotidien (langue véhiculaire de la région ou langue des voisins). Mais ce profil de compétences n'est pas celui de tous les Camerounais, car les compétences de chaque locuteur dépendent de sa biographie langagière. Ce concept de biographie langagière a été créé par R. Richterich, il désigne l'ensemble des langues apprises par un individu à travers son parcours de vie. Les situations linguistiques au Cameroun sont donc très variées. D'autre part il ne faut pas penser qu'un Camerounais qui fait usage de trois langues a une maîtrise parfaite de ces trois langues. Ce type de plurilingue n'existe pas. Le plurilinguisme n'étant pas, selon D. Coste (dans V. Castellotti et H. Chalabi, 2006, p 15) : « *une simple juxtaposition de compétences plus ou moins homologues et homogènes dans différentes langues, mais un ensemble composite, déséquilibré et dynamique de variété relevant en effet de plusieurs langues, mais géré comme un capital complexe de ressources diversifiées.* [ũ] ». Le plurilingue fait donc usage dans sa vie quotidienne de plusieurs langues, même si ses compétences ne sont pas les mêmes dans ces différentes langues. Les compétences dans les différentes langues utilisées par un Camerounais sont en général partielles parce que fonctionnelles. Elles évoluent en fonction de ses besoins de communication. Ces compétences sont souvent asymétriques d'une langue à l'autre, en production et en consommation, à l'oral et à l'écrit.

S'agissant des compétences en français des locuteurs camerounais, nous ne disposons pas de chiffres. Nous nous appuyons seulement sur ce qu'affirme R. Chaudenson (2010, p.37) au sujet des pays francophones du sud, à savoir que : « *les compétences complètes ou larges en français ne caractérisent que des fractions très faibles des populations (sûrement moins de 10 % du total)* ». D'autre part, il convient d'ajouter que deux français sont en situation de

diglossie au Cameroun : le français standard appris à l'école et, ce que Mendo Ze (1999, pp. 77-78) appelle « *le français courant* », et qu'il définit ainsi : « *le français courant [ũ] n'est pas toujours le même que celui de la langue de l'enseignement et de l'administration. Ce français-là subit une influence des langues locales. C'est donc d'un français camerounisé qu'il s'agit* ». Ces deux français n'ont pas le même statut, le français standard est considéré comme la langue des intellectuels, comme le « *vrai français* », le français du Cameroun est considéré comme le « *faux français* », le français qui permet d'afficher son identité de francophone-camerounais. Le premier est en général utilisé par les locuteurs qui ont fait des études dans des situations formelles de communication, le second est le français des locuteurs qui ont appris cette langue dans la rue, il est utilisé dans des situations plus informelles, entre Camerounais pour manifester son identité camerounaise. Voici quelques exemples de ce français du Cameroun :

- « Il a pris marathon » = il est parti à toute vitesse
- « C'est comment ? » = comment ça va ?
- « Le palu me menace » = je souffre du paludisme
- « Il ne connaît pas lire » = il ne sait pas lire

Cette situation de diglossie place certains locuteurs du français du Cameroun dans une situation d'insécurité linguistique.

Production et consommation des langues

Ce critère cherche à déterminer quelles sont les langues les plus utilisées par les locuteurs de manière individuelle, c'est-à-dire par choix personnel et non parce qu'ils y sont contraints par une situation de communication.

Les données recueillies à propos des médias nous apportent quelques informations sur la production des langues. A la radio, les langues officielles sont plus largement utilisées que les langues nationales. En effet, selon G. Mendo Ze (1999, p. 91) : « *Dans aucune station, le temps d'antenne accordé à toutes les langues nationales confondues égale celui imparti soit au français soit à l'anglais. Les informations diffusées au cours de ces brèves tranches d'antenne sont une traduction des grandes lignes du bulletin d'information, la nécrologie et les communiqués d'intérêt local destinés aux nombreuses populations ne maîtrisant ni l'une ni l'autre des langues officielles.* »

Il en est de même pour la télévision puisqu'il n'y a pas de programme en langue nationale. De même au niveau de la presse écrite et de l'édition, ce sont également les langues officielles qui sont le plus produites, et en particulier le français, puisqu'ils n'existent pas de journaux en langue nationale et très peu de livres.

On peut trouver quelques informations concernant la production langagière des Camerounais dans G. Mendo Ze (1999, p.77). L'usage des langues varie en fonction du lieu, il n'est pas le même dans les grandes villes, dans les villes de taille moyenne et dans les villages. Dans les grandes villes, les langues officielles sont d'usage surtout pour la population lettrée. Les moins lettrés font davantage usage du pidgin ou de la langue locale véhiculaire.

Mais la situation n'est pas la même dans toutes les grandes villes :

	Langues les plus couramment utilisées	Langues utilisées en 2 ^{ème} position
Yaoundé	Français	Ewondo Pidgin-english
Douala	Pidgin-english Français	Duala Basa'a
Garoua	Fulfuldé	Français

Tableau n°2 : Usage des langues dans les grandes villes.

Dans les villes qui sont chefs-lieux de province et de département, la langue locale (qui est véhiculaire ou non), mais aussi le français sont d'usage courant, ainsi que le pidgin dans les provinces du nord-ouest et du sud-ouest. Dans les villages, c'est la langue du groupe qui est d'usage. On ne fait ni usage des langues officielles, ni des langues véhiculaires.

Concernant la consommation langagière, les informations contenues sur le site de l'ambassade de France au Cameroun indiquent que «*la quasi-totalité de la presse camerounaise est concentrée à Douala et à Yaoundé*». Ce qui révèle que la lecture du journal en français ou en anglais n'est consommée que par la population des deux grandes métropoles du pays.

Les deux langues les plus parlées sur l'ensemble du territoire dans des situations de multilinguisme et en particulier dans les grandes métropoles sont donc le français et le pidgin-english. Mais à l'échelle des villages, et dès que deux locuteurs d'une même communauté sont réunis, ce sont les langues locales/maternelles qui sont couramment utilisées. A l'écrit, ce sont les deux langues officielles qui sont les plus produites et les plus consommées, et en particulier le français, car peu d'écrits existent en langues nationales et peu de langues nationales sont standardisées. Si la production et la consommation langagière ne sont pas les mêmes dans les villages et dans les villes, on peut supposer que la production et la consommation langagière d'un Camerounais varie et évolue en fonction des lieux où il réside. Ainsi, s'il quitte son village pour partir travailler en ville, ses besoins langagiers ne seront plus les mêmes, et il se verra dans l'obligation de s'adapter au nouveau contexte linguistique dans lequel il se trouve. Les compétences linguistiques du plurilingue ne sont donc jamais figées, mais elles sont amenées à sans cesse évoluer. Le répertoire verbal¹³ qui est l'ensemble des langues utilisées par le plurilingue en fonction des situations de communication auxquelles il est confronté, «*doit être conçu dans son aspect dynamique et évolutif*». (J.-P. Cuq, 2003, p.214).

1.2.4 Conclusion

Ainsi le paysage linguistique camerounais se caractérise par :

- un haut degré de multilinguisme.
- un bilinguisme institutionnel.

¹³ Notion introduite par le sociolinguiste J.-J. Gumperz.

Le français et l'anglais ont une valeur status élevée car ils sont à la fois langues officielles, langues des institutions, langues de l'éducation, langues des affaires. Mais ils ne sont que rarement les langues premières des locuteurs, mais plutôt une langue 2 ou énième langue apprise à l'école ou de manière informelle dans la rue. Ils ne sont donc le vernaculaire que d'une très faible frange de la population, même si dans les grandes métropoles, le français a de plus en plus tendance à se vernaculariser.

- l'absence de langue autochtone à extension nationale qui puisse remplir la fonction d'un véhiculaire national et avoir le statut de langue nationale.

Le français occupe donc cette fonction de langue véhiculaire dans le pays (l'anglais étant supplanté dans cette fonction-là par le pidgin-english), mais son usage en tant que langue véhiculaire est surtout le fait des grandes métropoles. Lorsqu'on s'éloigne des grandes villes, il est supplanté par les quelques langues nationales qui ont une extension régionale. Il n'est pas en usage dans les villages.

- L'écrit est presque exclusivement réservé aux langues officielles puisque l'on trouve très peu d'écrits en langues nationales.

Dans les grandes métropoles, tous les écrits à visée informative : panneaux, enseignes de magasin, prospectus, publicités sont en français ou en anglais.

- Des locuteurs plurilingues qui pour beaucoup n'ont que des compétences partielles dans les langues officielles, car :
 - les langues officielles ne sont qu'exceptionnellement la première langue apprise.
 - ils n'ont pas été scolarisés ou l'école ne leur a pas permis d'acquérir des compétences solides dans ces langues.
 - au quotidien, ils font usage d'autres langues.

Ainsi, un Camerounais qui réside dans une grande métropole comme celle de Douala subit, par défaut d'accès au français, un préjudice personnel, car de par son statut le français y est une langue nécessaire.

2. Le français, langue d'insertion et de formation à Douala

Afin de présenter la ville de Douala, nous nous appuyerons sur les données exposées par G. Mainet (1986) dans, *Douala, Croissance et servitudes*. Cet ouvrage, un peu ancien, est la seule enquête de type démographique que nous ayons trouvée sur cette ville. Il est en effet difficile de trouver des données sûres sur cette métropole. Cela fut aussi le problème de G. Mainet (1986, p.16) lorsqu'il réalisa son enquête : « *La question des sources fut une de nos grandes préoccupations. En fait l'accès aux sources en lui-même est relativement facile [...] Mais la question de la validité des sources et recensements officiels a été constamment pour nous une raison de véritable inquiétude intellectuelle.* »

2.1 L'explosion urbaine de Douala

Situé dans la province du Littoral, la ville de Douala est la plus grande ville du pays. Depuis l'indépendance, elle connaît un rythme de croissance démographique spectaculaire, G. Mainet (1986, p.14) parle de « *brutalité de l'accroissement de la population urbaine* ». Entre 1945 et 1983, la population de Douala a été multipliée par 20, soit en l'espace de deux générations. En 1960, Douala était encore une grande ville, aujourd'hui elle est devenue une métropole millionnaire. Selon l'Institut National de la Statistique du Cameroun (INSC), Douala frôlerait à l'heure actuelle les 2 millions d'habitants, et poursuivrait son processus de métropolisation.

L'accroissement de la population se traduit sur le terrain par une extension de l'espace urbanisé, mais aussi par la construction d'immeubles de plusieurs étages.

La croissance démographique de la ville correspond à sa croissance économique. Ville-port, Douala est devenue la capitale économique du Cameroun, et concentre 80% de l'activité industrielle du pays. L'activité économique a attiré la population rurale du pays. Selon G. Mainet (1986, p.81) : « Douala aurait attiré presque la moitié de l'exode rural ou des migrations intérieures au Cameroun. ». Aujourd'hui, nombreux sont les Camerounais qui y viennent dans l'espoir d'y trouver un travail.

2.2 Douala : une mosaïque ethnique

Ce phénomène de migration économique a transformé la ville. Douala est ainsi devenue une métropole où se concentre une population très diversifiée sur le plan ethnolinguistique, puisqu'elle attire des populations originaires de toutes les régions du Cameroun : « tous les départements ont envoyé des ressortissants en direction de Douala », explique G. Mainet (1986, p.84), ainsi qu'une population d'expatriés. Parmi cette population expatriée, figurent majoritairement des Africains, « Nigériens, originaires des pays limitrophes au nord du pays et ressortissants des pays du golfe du Bénin » précise G. Mainet (1986, p.87), suivi par des Européens dont majoritairement des Français, et le reste du monde. Pour signifier la complexité ethnique qui caractérise Douala, G. Mainet (1986, p.335) parle « d'un conglomérat d'ethnies à croissance différentielle ». En s'appuyant sur des chiffres présentés dans le tableau ci-après (ibid), il démontre que la ville a rapidement cessé d'être la ville de ses autochtones.

Années	1937	1947	1955	1967	1976	1986
Population totale en milliers	42	60	120	230	458	1500
Groupes ethniques						
Duala	50%	38%	20%	17%	10%	7%
Bassa	15%	16%	18%	23%	20%	18%
Bamiléké	5%	8%	26%	37%	45%	53%
(Total des 3)	70%	62%	64%	77%	75%	78%
Reste Cameroun	16%	24%	24%	14%	14%	16%
Etrangers africains	12%	10%	6%	4%	8%	4%
Européens	2%	4%	6%	5%	3%	2%

Tableau n°3 : La population doualaïse.

Les chiffres du tableau démontrent en effet que dès 1968, les autochtones (les Duala, mais aussi les Bassa) sont en minorité dans la ville, ils ne représentaient déjà plus qu'un dixième de la population de l'agglomération et, ce phénomène s'est par la suite amplifié. La ville est donc majoritairement peuplée par des migrants plus ou moins anciennement installés en ville, soit des allogènes (Bamiléké, Bassa, etc), soit des étrangers africains ou expatriés européens. Les chiffres présentés par G. Mainet ne couvrent pas les vingt-cinq dernières années, mais compte tenu de la conjoncture économique actuelle de la ville, on peut aisément supposer que ce phénomène continue de s'amplifier.

2.3 Conséquences socio-linguistiques

La complexité linguistique qui caractérise le Cameroun se retrouve à l'échelle de la métropole doualaïse. Douala abrite une population très complexe sur le plan ethnolinguistique où le français s'impose, et cela pour plusieurs raisons :

- Douala se situe dans la partie francophone du Cameroun où c'est le français qui est privilégiée comme langue officielle.
- Le français est la principale langue de scolarisation de la ville.
- Le français est avec le pidgin-english la principale langue véhiculaire.
- Le français est la principale langue écrite.
- Le français tend à se vernaculariser : le français standard enseigné à l'école est donc peu à peu supplanté par le français du Cameroun.
- Le français est la langue de la mobilité sociale et de l'accès à l'emploi.

Les plus grandes entreprises du pays ont installé leurs sièges sociaux à Douala plutôt qu'à Yaoundé. Ainsi, selon l'INSC, les deux métropoles, à savoir Douala et Yaoundé concentrent près de 60% des entreprises dont plus de 35% pour Douala, et près de 22% pour Yaoundé. Les nationaux contrôlent essentiellement les très petites et petites entreprises, le capital des grandes entreprises étant surtout entre les mains des étrangers en majorité d'Europe occidentale.

Ainsi dans la métropole Doualaïse, le français est véritablement une langue d'insertion et d'accès à la formation.

Langue d'insertion par ce que :

- une langue que tout habitant de Douala rencontre dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services.
- une langue qui permet donc l'autonomie dans les différents espaces de la société.
- une langue qui peut donner accès à un emploi stable et décentement rémunéré.

Et langue de formation, parce que :

- elle donne accès à l'information.
- elle est langue de scolarisation.
- Elle est langue qui donne accès à la formation professionnelle.

Or, comme nous l'avons évoqué précédemment, le français n'est pas maîtrisé par l'ensemble de la population de Douala. Le phénomène de la migration économique a pour conséquence l'arrivée dans la ville de personnes originaires d'autres régions du Cameroun qui, de par leur biographie langagière ont de faibles aptitudes à l'oral et/ou à l'écrit en français. Parmi elles, certaines sont confrontées à d'autres problèmes inhérents aux grandes métropoles africaines, tels que le logement, le transport, le ravitaillement, la scolarisation des enfants, le chômage et se retrouvent en situation de précarité.

3. Les associations DUCA et Savio

C'est pour répondre au problème de l'insertion sociale et de la formation des adultes ayant été peu ou pas scolarisés, que les associations DUCA et Dominique Savio ont vu le jour.

3.1 Genèse des associations

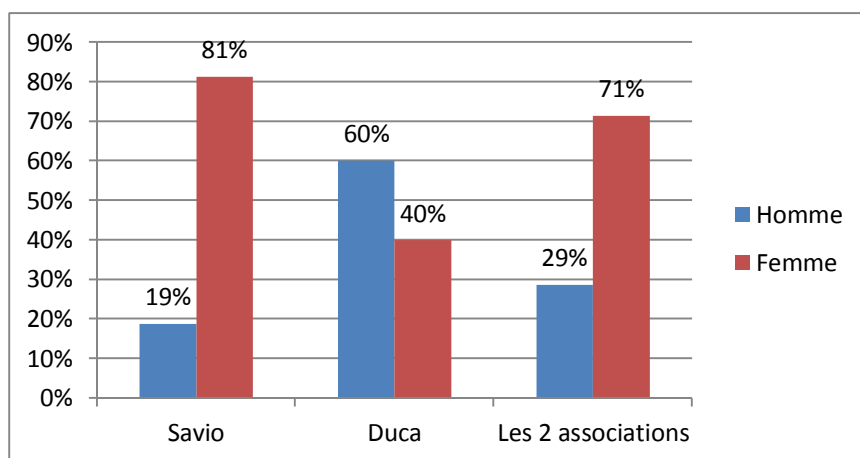
L'association DUCA (**Donner Une Chance à l'Avenir**) a été fondée en 2004 par un couple suisse-camerounais, Mr et Mme Moukouri. Le but de l'association est d'offrir des formations professionnelles aux jeunes issus des couches défavorisées de la société, afin qu'ils puissent se lancer dans la vie active. L'association est financée par les sympathisants et les adhérents de l'association, mais également par une ONG allemande (« Pain pour le monde »). Depuis 2010-2012, l'association a mis en place un programme de formation sur 2 ans. Quarante-dix jeunes sont accueillis en début de formation. Ils suivent 2 mois de formation de base (cuisine, informatique, hygiène, alimentation, débat sur des problèmes de société tels que les grossesses précoces, la transmission du VIH), puis ils intègrent une formation professionnelle dans un métier de leur choix. Il s'agit alors d'un système d'apprentissage. Dernièrement l'association s'est rendu compte que parmi les candidats pour suivre une formation professionnelle, certains sont en difficultés à l'écrit. C'est pourquoi, l'association a mis en place des cours d'alphabétisation en français. L'exemple de l'association Duca révèle donc que l'illettrisme en français est un obstacle à l'accès à la formation à Douala.

L'association Dominique Savio n'a pas de statut officiel reconnu. Elle a été créée par un groupe de femmes françaises expatriées. Le but est de participer au développement du pays en aidant tous ceux qui le désirent à développer leurs compétences à l'écrit en français. L'association qui au départ avait bénéficié du financement du groupe français Total, n'a plus aujourd'hui de financement extérieur. L'année dernière elle s'est auto-financée grâce à la vente d'un livret de cuisine franco-camerounais réalisé par les bénévoles et les apprenants.

Le choix de deux associations comme terrain de stage fut au départ le fruit du hasard. L'association Dominique Savio n'ayant pas le statut d'association officielle et pensant que pour cette raison l'Université ne signerait pas la convention de stage, j'ai pris contact avec l'association DUCA. Les deux associations m'ayant répondu favorablement, j'ai alors choisi de réaliser mon stage dans les deux. Ce qui m'a permis de mener ma réflexion à partir d'un éventail plus large d'apprenants, et de mesurer ainsi l'hétérogénéité des itinéraires des personnes en difficultés à l'écrit.

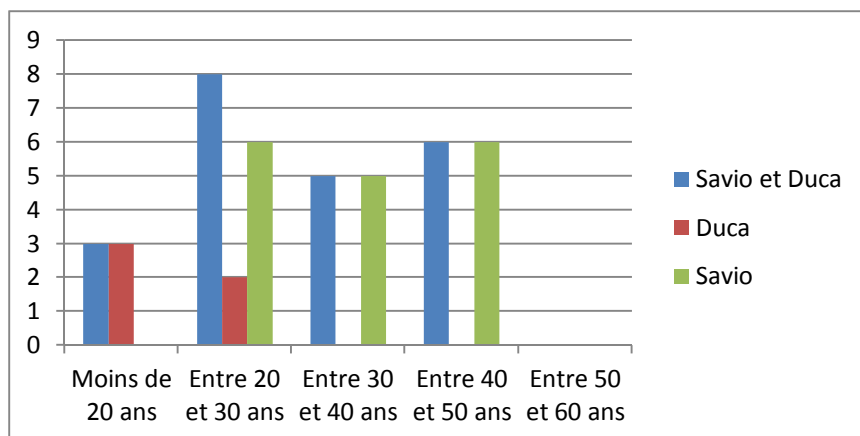
3.2 Le public des cours

3.2.1 Les apprenants



Graphique 1: répartition par sexe des apprenants.

Les apprenants des deux associations sont majoritairement des femmes, avec cependant un pourcentage plus élevé pour l'association Savio. Ce qui traduit une réalité du Cameroun en matière de scolarisation : les filles et les garçons ne sont pas sur un même pied d'égalité. On scolarise plus facilement un garçon qu'une fille.



Graphique 2: répartition par âge des apprenants.

La majorité des apprenants ont entre 20 et 30 ans, mais les apprenants de DUCA sont plus jeunes. Ce qui correspond aux buts poursuivis par l'association DUCA : proposer une formation professionnelle à des jeunes déscolarisés. L'association Savio se propose simplement d'aider des personnes en difficulté à l'écrit quel que soit leur âge. Les apprenants de l'association DUCA sont célibataires et sans enfants, alors que la majorité des apprenants de l'association Savio ont des enfants et, pour certains un emploi.

3.2.2 Les formateurs

Les formateurs des deux associations ont entre 28 et 56 ans. Ce sont pour une large majorité des femmes, le seul homme est le formateur de l'association DUCA. Ils sont essentiellement de nationalité française, on ne compte que deux Camerounais parmi lesquels figure le formateur de l'association DUCA. Les formateurs de l'association Savio sont pour la plupart

des personnes expatriées au Cameroun pour une période moyenne de 3 ans. L'envie de se sentir utiles et le désir de se rapprocher de la population locale sont les deux raisons principales pour lesquelles elles participent de manière active aux cours d'alphabétisation. D'une année sur l'autre, les bénévoles changent : certaines abandonnent pour d'autres activités, d'autres quittent Douala au terme de leur contrat d'expatriation. Il arrive même que les bénévoles changent en cours d'année.

Le formateur de l'association DUCA est un instituteur actuellement en poste dans une école primaire de la ville, où il enseigne à un groupe d'enfants du niveau CE2. L'emploi du temps de cet enseignant est très chargé : il donne des cours le matin à l'école primaire (de 7h30 à 15h lundi, mardi, jeudi et vendredi. De 7h30 à 12h30, le mercredi) et trois fois par semaine l'après-midi chez DUCA. De plus en fin de journée, de 17h à 21h, il suit des cours de « maintenance des systèmes automatisés de production » dans un centre de formation continue de la ville. Contrairement aux formateurs de Savio qui sont tous bénévoles, le formateur de DUCA est salarié.

3.3 Organisation des cours

Dans l'association Savio, les cours d'alphabétisation ont lieu deux fois par semaine (2 x 2h, mardi et jeudi matin) dans une salle prêtée par le curé de la paroisse catholique du quartier Bonapriso. Cette salle n'est pas exclusivement réservée aux cours d'alphabétisation, elle est utilisée pour d'autres activités paroissiales (réunions et catéchisme).

L'encadrement des cours est organisé par une Française bénévole qui réside à Douala depuis trois ans. Les bénévoles qui dispensent les cours viennent deux fois ou une fois par semaine, en fonction de leur disponibilité. Ni la coordinatrice des cours, ni les bénévoles n'ont de formation en FLE ou dans le domaine de l'illettrisme. La présence de certains bénévoles n'est pas régulière, et le nombre de bénévoles a tendance à diminuer en fin d'année. En général, un formateur prend en charge un groupe de deux ou trois apprenants. Certains apprenants sont en cours particulier. Un groupe peut être suivi par le même bénévole tout au long de l'année, mais cela se produit rarement. Pour les raisons que nous avons exposées précédemment (changement de bénévoles, irrégularité de certains), de manière générale un groupe change assez fréquemment de formateur. Le changement de formateur peut être aussi dû à l'irrégularité d'un apprenant. En effet certains apprenants reviennent après une longue absence et ne sont plus en mesure de suivre les cours proposés aux apprenants de leur groupe initial, ils demandent alors à changer de groupe, ou c'est le formateur qui le leur conseille. Pour chercher à résoudre ce problème de changement (changement de formateur, ou de groupe après des absences répétées), la responsable de l'association Savio a attribué à chaque élève un cahier dans lequel le formateur note après chaque séance ce qui a été fait.

Les apprenants sont regroupés par niveaux scolaires (SIL¹⁴, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2). Ce niveau leur est attribué après un entretien rapide et informel à leur arrivée et après deux ou trois séances de formation.

Dans l'association DUCA, les cours ont lieu les lundi, mercredi et vendredi après-midi. Les séances durent entre 1h30 et 2h. Ces cours ont lieu dans la salle de réunion de l'association ou sur la terrasse située sur le toit de l'immeuble. Les apprenants sont, comme dans l'association

¹⁴ Section d'initiation au Langage, niveau scolaire camerounais qui correspond à la grande section de maternelle française

Savio, regroupés par niveaux scolaires (SIL, CP et CE1). L'enseignant n'a pas de formation en FLE, ni dans le domaine de l'illettrisme. Régulièrement l'enseignant de l'association DUCA propose aux apprenants des évaluations sommatives de type scolaire : dictées, exercices à trous. Ces évaluations sont notées. En fonction des notes obtenues par les apprenants, le formateur décide si l'apprenant est suffisamment à l'aise à l'écrit pour intégrer une formation professionnelle. Les apprenants sont vivement invités à continuer à suivre les cours d'alphabétisation, même après avoir intégré leur formation. Mais la plupart ne reviennent pas, surtout lorsqu'ils n'en voient pas l'utilité pour la profession qu'ils apprennent.

Les deux associations utilisent le même type de support d'apprentissage. Il s'agit de livres scolaires destinés aux enfants de l'école primaire. Les principaux ouvrages utilisés par les formateurs sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Association DUCA :

Références du support	Commentaires
Binon J. et Croisard L., <i>Matin d'Afrique Le premier livre de l'écolier africain</i> . Paris : Hatier, 1960.	Livre ancien destiné à un public d'enfants africains en âge d'apprendre à lire. Illustrations et textes en rapport avec les centres d'intérêts de l'enfant dans un contexte africain. Méthode syllabique et combinatoire.
<i>Majors en français</i> (CP, livre de l'élève). Yaoundé : Asva éducation, 1990.	Livre conçu par des auteurs camerounais. Thèmes et intérêts en rapport avec les motivations des enfants de ce niveau en contexte africain. Méthode syllabique.
<i>Les lauréats en français</i> , CE1. Yaoundé : Nmi éducation, 2009.	Livre récent, conçu par des auteurs camerounais. Thèmes choisis : « les nécessités naturelles de l'enfant », « le milieu de l'enfant », « les droits de l'enfant ». Contexte africain. Chaque chapitre correspond à un objectif à l'écrit : « écrire une recette », « raconter une histoire ».

Tableau n°4 : supports d'apprentissage de l'association DUCA.

Association Savio :

Références du support	Commentaires
Supports utilisé pour les débutants Premier et deuxième livre (SIL et CP) de <i>J'apprends à bien lire</i> . Ile Maurice : Les classiques africains, 1992 ¹⁵ .	-Méthode syllabique : mots découpés en syllabes pour faciliter la lecture. -Thèmes : l'enfant dans sa vie quotidienne en contexte africain, vie des animaux. -textes simples qui ont pour objectif l'éducation de l'enfant : « titi a tenu tête à papa. Titine a été punie. Titine, petite mutine, papa t'a tapée. » (p.9), « lulu a été poli, aline l'a imité » (p.11), « Yves est le type de l'élève modèle. chaque jour, il a une bonne note ; souvent il a la note 10 ; jamais la note zéro. je l'imité. » p.31

¹⁵ Un extrait de ce livre figure en annexe 4.

Références du support	Commentaires
<p>Autres supports utilisés en complément pour les débutants</p> <p>-Chambon Ch., <i>Nathan Vacances 2011</i>, « de la grande section vers le CP ». Paris : Nathan, 2011.</p> <p>- Flahault-Lamorere G. et Ceconello A., <i>J'apprends à lire avec Sami et Julie et j'apprends à écrire avec Sami et Julie</i> (dès 5 ans). Paris : Hachette éducation.</p>	<p>-Cahier de vacances élaboré en France pour les enfants se préparant à entrer au CP.</p> <p>-Méthode phonémique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture conçue en France par un professeur des écoles et un orthophoniste, destinée à un public d'enfants. La méthode propose de nombreux exercices de phonétiques pour faciliter la compréhension de la correspondance graphie/phonie.</p>
<p>Supports utilisés pour les niveaux plus avancés</p> <p>-Collection (livre de l'élève et cahier d'activités du CE1 au CM2) <i>Les nouveaux Champions en français</i>. Yaoundé : EDICEF, 2003.</p> <p><i>Champions en français CMI</i>. Yaoundé : EDICEF, 1997.</p>	<p>-Conçu par une équipe d'auteurs camerounais pour un public d'enfants.</p> <p>-Fil directeur : histoire d'une famille camerounaise.</p> <p>-Approche par compétences : les exercices de grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, expression orale et écrite sont reliés à des savoirs-faire (ex : décrire une personne).</p> <p>-Le cahier d'activités propose pour chaque leçon une série d'exercices de grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe, suivi d'un travail final d'expression écrite.</p> <p>- Activité d'intégration de l'ensemble des savoirs et savoirs faire travaillés tout au long de l'année en fin de programme par la réalisation d'un projet (ex : organiser une course de vitesse).</p> <p>-Première édition du livre ci-dessous.</p> <p>- Conçu pour des élèves de CM1, mais contient des documents « authentiques » intéressant pour des adultes : un dépliant touristique qui présente le Cameroun (p.66), une notice de médicament (p.71), les horaires de train entre Douala et Yaoundé (p.82).</p>
<p>Autres supports utilisés en complément pour les niveaux plus avancés</p> <p>-<i>Cahier du jour, cahier du soir CE2 français (conseillé pour soutien et rattrapage)</i>. Paris : Magnard écoles, 2000.</p> <p>- <i>BLED CE1 7/8 ans</i>. Paris : Hachette, 2003.</p> <p>- Stoltz C.-A., <i>Les 13 notions essentielles en conjugaison grammaire (7/8 ans, CE1)</i>. Paris : Hatier, 2004.</p> <p>- Landier J.-C., <i>Français CMI 9/10 ans exercices</i>. Paris : Hatier, collection chouette entraînement 2001.</p>	<p>-Recueil d'exercices de grammaire, conjugaison, orthographe.</p> <p>-Recueil d'exercices de grammaire, conjugaison, orthographe.</p> <p>-Recueil d'exercices de grammaire et conjugaison.</p> <p>-Recueil d'exercices de grammaire et conjugaison.</p>

Tableau n°5 : supports d'apprentissage de l'association Savio.

Ces supports d'apprentissage sont inadaptés au public des cours. En effet, conçus pour des enfants africains ou européens en âge d'être scolarisés, ils sont basés sur les centres d'intérêt (jeux, animaux) et la formation de l'enfant (éducation de l'enfant). Seule la première édition du livre intitulé *Champions en français CMI*, contient quelques documents susceptibles

d'intéresser un adulte (horaires de train, etc), mais ces documents restent des documents isolés par rapport à l'ensemble des documents du livre.

Comme je l'ai expliqué dans l'introduction, c'est le constat de l'inadéquation entre les supports d'apprentissage utilisés et le public des cours d'alphabétisation qui fut l'élément déclencheur de ma réflexion. Cette inadéquation révélait que l'apprenant et ses besoins n'occupaient pas la première place dans le dispositif d'apprentissage. Il me fallait donc mettre en place une action qui vise à aider les formateurs à mieux connaître le contexte de l'illettrisme en français des adultes au Cameroun, et les incite à recentrer la formation sur l'apprenant.

DEUXIEME PARTIE

-

Contexte et fondements théoriques

Le public d'apprenants étant composé d'adultes plurilingues originaires de l'espace francophone du sud en difficultés à l'écrit et l'enjeu étant de leur permettre de s'approprier l'écrit, pour mener mon action je me suis appuyée sur les fondements théoriques suivants : Lire et écrire (dans le CECRL), la formation des adultes, l'illettrisme, la didactique du FLS.

1. L'enjeu : apprendre à lire et écrire à des adultes

Les adultes qui constituent le public des deux associations viennent dans le but d'apprendre à lire et à écrire. La première question qu'il m'a donc semblé importante de se poser est de savoir pourquoi un adulte ressent le besoin de savoir lire et écrire ? Quel est le rôle de l'écrit, quelles sont ses spécificités par rapport à l'oral ? A quels besoins de l'individu correspondent les activités de lecture et d'écriture ? Que faut-il savoir faire pour parvenir à communiquer efficacement par écrit ?

1.1 Les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral

L'écriture est une trace, elle permet de donner une existence matérielle à la parole et de ce fait, comme l'explique J.-M. Besse (2004, p.16) : « *elle comporte une dimension symbolique qui fait entrer dans des activités de symbolisation.* » Elle permet d'accéder au domaine de l'abstrait.

« Les paroles s'envolent, les écrits restent » dit le dicton, soulignant ainsi l'une des différences entre l'oral et l'écrit : l'écrit perdure (même si aujourd'hui, les moyens modernes de stockage de la voix permettent aussi de conserver les paroles). Il a une fonction mnémotecnique : il permet de soulager la mémoire (liste de tâches à réaliser), il peut servir de preuve (diplôme, certificat de scolarité, contrats, etc.) qui dans certains cas sont un moyen pour la personne de se protéger. La représentation écrite permet d'immortaliser la parole : le testament restitue les dernières volontés du défunt. Voici ce que J.-M. Besse (ibid) écrit sur le caractère permanent de l'écrit : « *Ecrire, c'est laisser échapper quelque chose de soi, qui restera visible pour d'autres, bien au-delà du temps présent. L'écriture inscrit donc le scripteur dans une dimension temporelle durable.* » Ecrire c'est donc aussi se dire, exprimer ce qui est parfois enfui au plus profond de soi et que l'on ne parvient pas à exprimer par la parole. L'écrit peut aussi avoir une fonction thérapeutique.

C'est parce qu'il perdure que l'écrit permet de communiquer à distance. Cette communication écrite prend de plus en plus d'importance à l'heure actuelle avec les nouveaux moyens de communications. Les SMS et les méls sont devenus les nouvelles formes de communication écrite. Dans cette forme de communication, l'autre n'est pas en face de nous, on ne peut donc utiliser le langage gestuel ou des intonations pour améliorer la communication, on ne peut pas non plus prévoir ses réactions. En écrivant, l'auteur du texte prend de la distance (spatiale et temporelle) par rapport au message à transmettre : le retour sur le texte et donc sur sa pensée, l'interaction lecture/écriture favorisent le développement de nombreuses activités cognitives. L'écrit favorise l'enrichissement de la personne en lui permettant d'accéder à de multiples sources d'information, de formation et d'ouverture sur le monde. Mais s'il se différencie de l'oral, il est néanmoins, l'une des formes de représentation du langage, il est donc comme l'oral un moyen de communiquer.

1.2 Lire et écrire pour communiquer

1.2.1 La langue comme outil de communication

La dimension communicative de la langue a été mise à jour dès la fin des années soixante avec l'approche communicative. Le principe de cette nouvelle approche est que la langue sert avant tout à communiquer et à interagir socialement. Plus récemment, l'approche actionnelle du CECRL apparaît comme le prolongement de l'approche communicative. Elle considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donné. L'apprentissage et l'usage de la langue sont donc ainsi envisagés :

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECRL 2000, p.15)*

Dans cette définition, on retrouve l'idée que la langue sert à communiquer. Pour parvenir à communiquer, l'utilisateur d'une langue, dispose d'une véritable « *compétence à communiquer* », qui en plus d'un ensemble de connaissances, comprend aussi des habiletés et des dispositions pour communiquer. Il connaît aussi des stratégies et c'est en fonction du contexte, qu'il mobilisera telle ou telle autre stratégie.

1.2.2 Conséquences sur la didactique de l'écrit

Cette nouvelle conception de l'usage et de l'apprentissage d'une langue a deux conséquences sur la didactique des langues. La première est que l'écrit n'est plus relégué au second plan par rapport à l'oral, comme il l'était dans les approches audio-orale et structuro-globale. On le considère comme un moyen de communication au même titre que l'oral. Apprendre à écrire ne se réduit donc pas à l'étude des structures linguistiques (correspondances graphème/phonème, règles d'orthographe, de conjugaison et de grammaire). Apprendre à écrire c'est apprendre à communiquer par et avec l'écrit, c'est mettre l'apprenant en situation de faire un usage personnel et social de la langue écrite. La seconde conséquence est que l'apprentissage de la langue se recentre sur l'apprenant, et en particulier sur ses besoins. En effet, si apprendre une langue c'est apprendre à communiquer par et au moyen de cette langue, les didacticiens de l'approche communicative considèrent que « *les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer.* » (C. Cornaire et P. Mary Raymond, 1994, pp. 11-12). Les didacticiens de l'approche actionnelle préfèrent la notion de « *contexte de communication* » à celle de besoins de communication de l'apprenant ». Ils définissent ainsi la notion de « *contexte* » (CECRL 2000, p.15) : « **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes

de communication. ». Les didacticiens de l'approche actionnelle considèrent que la mise en place d'une intervention didactique et linguistique doit être nécessairement précédée d'une analyse du contexte de l'utilisation de la langue.

1.2.3 Le contexte de l'utilisation de la langue

Selon les auteurs du CECRL, le contexte comprend différents aspects : tout ce qui relève du contexte externe de l'utilisation de langue, mais aussi le contexte mental de l'utilisateur/apprenant et celui de son interlocuteur.

Le contexte externe de l'utilisation de la langue comprend :

- Les domaines : domaine personnel, public, professionnel et éducationnel.
- Les situations, qui comprennent :
 - *le lieu et le moment où elles se produisent.*
 - *les institutions ou les organismes dont la structure ou le fonctionnement déterminent - l'essentiel de ce qui peut normalement arriver.*
 - *les acteurs, notamment les rôles sociaux pertinents dans leur relation à l'utilisateur/apprenant.*
 - *les objets (humains et non humains) présents physiquement dans l'environnement.*
 - *les événements qui ont lieu.*
 - *les opérations effectuées par les acteurs.*
 - *les textes rencontrés dans le cadre de la situation (CECRL, p.41).*
- Les conditions et contraintes, qui incluent principalement : les conditions matérielles,
- les conditions sociales et la contrainte du temps. Le contexte mental de l'utilisateur et celui de l'interlocuteur comprennent :
 - *les intentions qui président à la communication.*
 - *le courant de pensée : les idées, sentiments, sensations, impressions, etc. qui viennent à la conscience.*
 - *les attentes, à la lumière des expériences antérieures.*
 - *la réflexion sur l'effet des opérations mentales sur l'expérience (par exemple, déduction, induction) .*
 - *les besoins, désirs, motivations et intérêts qui entraînent le passage à l'acte.*
 - *les conditions et les contraintes qui limitent et contrôlent le choix de l'action.*
 - *l'état d'esprit (fatigue, excitation, etc.), la santé et les qualités personnelles. (CECRL, 2000 p.44).*

Concernant le contexte d'utilisation de la langue à l'écrit, le cadre propose plusieurs exemples de situations en production, en réception écrite, mais aussi en interaction, auxquelles l'apprenant pourrait être confronté :

- ✓ *Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs.*

Parmi les activités écrites on trouve, par exemple :

- *remplir des formulaires et des questionnaires.*
- *écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.*

- *produire des affiches.*
 - *rédigier des rapports, des notes de service, etc.*
 - *prendre des notes pour s'y reporter.*
 - *prendre des messages sous la dictée, etc.*
 - *écrire des textes libres.*
 - *écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc (CECRL, 2000 p.51).*
- ✓ *Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple :*
- *lire pour s'orienter.*
 - *lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence.*
 - *lire et suivre des instructions.*
 - *lire pour le plaisir, etc.*

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre :

- *l'information globale.*
 - *une information particulière.*
 - *une information détaillée.*
 - *l'implicite du discours, etc (CECRL, 2000, p.57).*
- ✓ *L'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre des activités telles que :*
- *transmettre et échanger des notes, des mémos, etc., dans les cas où l'interaction orale est impossible et inappropriée.*
 - *correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc.*
 - *négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et en échangeant des brouillons, des amendements, des corrections, etc.*
 - *participer à des forums en-ligne et hors-ligne (CECRL, 2000, p.68).*

Par conséquent, pour les didacticiens de l'approche actionnelle, apprendre à lire et à écrire à un apprenant, c'est aussi se poser les questions suivantes :

- Dans quels domaines, cet apprenant aura-t-il besoin de lire et d'écrire ?
- Dans quelles situations aura-t-il besoin de lire et d'écrire ? Et en particulier, quels types de texte devra-t-il lire et/ou écrire ?
- Dans quelles conditions devra-t-il le faire ?

Les activités de lecture et d'écriture correspondent donc à un besoin de communication. Chaque apprenant a des besoins spécifiques de communication à l'écrit sur lesquels l'approche actionnelle préconise de centrer l'apprentissage.

1.3 Devenir un bon lecteur/scripteur

« Lire et comprendre », « Ecrire pour communiquer », tels sont les deux sous-titres de deux articles parus dans la revue *Le français dans le monde* (2012, n°384-2013, n°386), et qui soulignent que dans les activités de lecture et d'écriture, se produit toujours une rencontre entre l'écrivain et le lecteur. Lire et écrire correspondent donc bien à des besoins de communication. Or, en fonction de chaque apprenant et du contexte, les besoins de communication peuvent prendre des formes multiples et variées : comprendre des recettes de cuisine, rédiger un devis, etc. Or, pour chaque type de texte, correspond une stratégie de

lecture ou d'écriture que l'apprenant doit mobiliser. C'est pourquoi pour devenir un bon lecteur scripteur, il ne suffit pas d'avoir des connaissances sur le code dans lequel le texte est écrit ou à écrire. Les activités de lecture et d'écriture sont des activités complexes qui mettent en interaction le lecteur/scripteur, le texte et le contexte (toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture), pour lesquelles il faut posséder des connaissances, mais aussi des capacités et, en outre développer des stratégies. Les connaissances concernent la connaissance du code dans lequel le texte est écrit ou doit être écrit. Les capacités et les stratégies relèvent de la catégorie des compétences, mais selon C. Cornaire et P. Mary Raymond (1994, p.53), « *une capacité est [] un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience, alors qu'une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but* ». Par conséquent, lorsqu'il fait appel à ses capacités, le lecteur/scripteur le fait souvent sans réfléchir, alors que la mise en place de stratégies se fait de manière consciente et voulue.

1.3.1 Les connaissances et capacités du lecteur-scripteur

Que faut-il savoir et être capable de faire pour devenir un bon lecteur/scripteur ?

Pour répondre à cette question, il faut s'intéresser aux traitements utilisés par le lecteur/scripteur pendant les activités de lecture et d'écriture.

Les traitements utilisés par le lecteur

Le lecteur connaît le code de la langue à lire ou à écrire : la graphie, la morphologie, la syntaxe et le lexique de la langue. Il a aussi une connaissance du monde, résultat de ses apprentissages et expériences, qui va lui permettre de reconnaître les différents types de textes et leurs fonctions. Il est capable d'identifier le support de l'écrit (livre, dépliant, etc.), sa fonction (informer, expliquer, etc.) ainsi que le type d'écrit (texte explicatif, argumentatif). Le bon lecteur, explique J.-M Besse (2004, p.19), sait : « *explorer une quantité suffisante d'écrit pour qu'elle porte du sens [...]* », « *traiter des formes graphiques pour les identifier, en interprétant des unités de taille variable (lettres, syllabes, mots entiers) [...]* », « *maintenir en mémoire de travail le sens déjà élaboré [...], traiter logiquement les informations mémorisées, les hiérarchiser pour continuer à explorer le texte [...]* », « *revenir sur le texte pour contrôler la signification [...]* », et « *revenir sur ses procédures pour réguler son activité de lecteur [...]* ». L'activité de lecture ne se réduit donc pas à un simple exercice de déchiffrement (opération liée à la connaissance du code de la langue et de la mémoire). Lire, c'est comprendre le texte.

Les traitements utilisés par le scripteur

Selon J.M. Besse (2004, p.21), trois grands processus interviennent au cours de l'activité d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois grands processus sont ainsi expliqués : « *Le rédacteur planifie son texte en fonction du contexte (environnement, partie du texte déjà écrite une fois la production commencée, consignes de production) et selon les buts qu'il se donne ; il organise ses idées (en fonction de ses connaissances, conceptuelles du domaine concerné par le texte, situationnelles -notamment relatives au destinataire- et rhétoriques, récupérées en mémoire à long terme, connaissances organisées et cadrées en fonction des buts poursuivis) et les met en mots, phrases et paragraphes tout en relisant son texte pour le corriger éventuellement.* ». Ecrire, ce n'est donc pas simplement transcrire de l'oral (même si cette activité de transcription existe, dans des activités de recherches en linguistiques par exemple), mais c'est mettre en texte ses idées en fonction de la situation d'interlocution.

1.3.2 Les stratégies du bon lecteur/scripteur

Le bon lecteur/scripteur est en outre celui qui sait développer des stratégies qui vont lui permettre de contourner d'éventuelles difficultés rencontrées et de parvenir à ses fins de communication.

Les stratégies de lecture sont ainsi définies par P. Bertocchini et E. Costanzo (2012, p.25) :

- *l'utilisation du contexte comme aide à la compréhension, où l'apprenant est appelé à utiliser toutes les informations paratextuelles (situation d'énonciation, images...)* ;
- *La formulation d'hypothèses, où l'apprenant, à partir des attentes qu'il a, est sollicité à travailler de manière active, souvent à partir du titre pour anticiper ce que le texte dit ;*
- *L'utilisation de stratégies variables en fonction des différents types de textes, où l'apprenant doit être capable de choisir la stratégie la plus efficace en fonction de la nature du texte et de ses objectifs de lecture.*
Et en fonction du texte et de l'objectif qu'il se donne, l'apprenant peut jouer sur trois types de lecture :
 - *globale : l'apprenant lit rapidement, « survole » le texte pour en extraire une idée générale, quitte à y revenir pour approfondir ;*
 - *sélective : l'apprenant cherche des informations spécifiques en utilisant des balayages successifs ;*
 - *linéaire : l'apprenant a besoin de connaître les détails du texte et procède soigneusement de paragraphe en paragraphe.*

Les stratégies d'écriture sont ainsi résumées dans le CECRL (2000, p.53) :

- *Planification : répétition ou préparation – Localisation des ressources-Prise en compte du destinataire ou de l'auditoire –Adaptation de la tâche –Adaptation du message.*
- *Exécution : Compensation-Construction sur un savoir antérieur-Essai (expérimentation).*
- *Evaluation : Contrôle des résultats.*
- *Remédiation : Autocorrection.*

L'utilisation de stratégies en lecture et en écriture conduit nécessairement l'apprenant vers une plus grande autonomie. C'est pourquoi il est important de donner à l'apprenant la capacité de développer ces stratégies en le mettant en face de plusieurs types de textes.

2. La formation des adultes

Existent-ils des méthodes d'enseignement/apprentissage mieux adaptées aux adultes ? Telle est la deuxième question à laquelle j'ai cherché à apporter des réponses dans la mesure où mon action concerne la formation des adultes.

Les travaux d'Hugues Lenoir ont plus particulièrement retenu mon attention. En effet, le public des deux associations qui concernent notre action est constituée d'adultes en situation d'illettrisme. Or Hugues Lenoir est enseignant-chercheur, mais également membre du conseil scientifique de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI). C'est à partir de vingt années d'expérience personnelle auprès d'adultes illettrés, mais aussi de cadres supérieurs et de formateurs en formation, que H. Lenoir (2009, p.3) expose dans un document

intitulé, *De la pédagogie à l'andragogie*¹⁶, ce qui selon lui est « *la pédagogie qui semble la plus appropriée aux apprenants adultes* ». Nous nous sommes également appuyés sur les travaux de R. Barbier¹⁷ responsable pédagogique du Diplôme Universitaire de Formation des Adultes (D.U.F.A.) au sein du service de Formation Permanente de l'Université de Paris VIII, depuis vingt ans.

2.1 L'adulte en formation

La question de la formation des adultes m'a doublement intéressée puisque d'une part, ce sont des adultes qui constituent le public d'apprenants des deux associations, et que d'autre part dans la cadre de mon action, j'ai proposé une formation aux enseignants qui sont eux aussi des adultes. Existe-t-il une pédagogie pour les adultes ? Y a-t-il des méthodes d'enseignement adaptées aux adultes ? Telles sont les questions qui m'ont intéressée puisque dans le but d'améliorer les cours d'alphabétisation, il s'agit de proposer aux apprenants des méthodes qui facilitent leur apprentissage.

2.1.1 L'adulte

La formation des adultes nous invite tout d'abord à nous poser la question : qu'est-ce qu'un adulte ? Selon la loi, est « adulte », celui ou celle qui a atteint l'âge de la majorité (fixé à 18 ans par la loi française et la loi camerounaise). Le critère de l'âge permettrait donc de distinguer l'adulte de l'enfant et de l'adolescent. Pourtant, ce critère de l'âge ne semble pas suffisant pour définir ce qu'est un adulte. Mucchielli, cité par S. Chiosse¹⁸ (2001, p.12), propose d'autres critères, il considère que les adultes sont : « *les hommes et les femmes [...] (qui sont entrés dans la vie professionnelle), assumant des rôles sociaux actifs et des responsabilités familiales, ayant déjà une expérience directe de l'existence. [...] Nous considérons qu'ils sont sortis du type de relations de dépendance et de « mentalité » caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence, qu'ils ont accédé à un autre type de relations sociales d'interdépendance, qu'ils se sont pris en charge eux-mêmes dans l'organisation de leur vie et de leur « horizon temporel » (de leurs projets personnels et sociaux) et qu'ils ont, avec un réalisme et un pragmatisme efficients, une conscience suffisante de leur insertion sociale, de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations* ». Selon cette définition l'âge¹⁹ seul ne permet pas de définir l'adulte par rapport à l'enfant. Il faut aussi tenir compte du vécu de la personne, de sa maturité, de son sens de la responsabilité. La définition de Mucchielli, parce qu'elle ne retient pas uniquement le critère de l'âge est mieux adaptée au contexte des associations DUCA et Savio. En effet, beaucoup de femmes de l'association Savio, par exemple, se sont mariées et sont devenues mères avant 18 ans, elles ont dès lors commencé à assumer leurs responsabilités familiales indépendamment de leurs parents, avant l'âge légal de la majorité. En Afrique, les adolescents sont souvent plus rapidement qu'en Europe confrontés aux préoccupations des adultes, c'est le cas des jeunes filles qui font l'expérience d'une grossesse ou d'un mariage précoce, c'est aussi le cas des adolescents issus de familles pauvres qui sont rapidement contraints d'exercer des petits boulots pour survenir à leurs besoins.

¹⁶Ce document est disponible à l'adresse suivante : <http://www.hugueslenoir.fr/index.php?page=de-la-pedagogie-a-l-andragogie>.

¹⁷Les travaux de R. Barbier sont consultables sur le site : <http://www.barbier-rd.nom.fr/philoformationAdultes.PDF>.

¹⁸Ce document est disponible à l'adresse suivante : <http://www.oecd.org/fr/education/etudes-pays/1831501.pdf>.

¹⁹Mucchielli fixe cet âge à 23 ans.

2.1.2 L'adulte en formation

Dans le cadre de la formation, quelles sont donc les distinctions entre l'adulte et l'enfant à prendre en considération ?

Puisque, ce qui définit l'adulte selon Mucchielli, c'est d'avoir des responsabilités familiales et un rôle social actif, ses intérêts vont plutôt concerner sa famille, son travail, son insertion sociale. Ils ne sont donc pas les mêmes que celui de l'enfant. L'enfant étant davantage tourné vers le jeu, le monde de l'imaginaire et tout ce qui concerne son quotidien.

D'autre part, parce qu'il est sorti « *du type de relations de dépendance et de « mentalité » caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence* » (ibid), l'adulte ne suit pas une formation parce qu'il y est contraint par ses parents (comme l'est l'enfant qui va à l'école) ou par d'autres personnes. L'adulte est en général volontaire, sa présence est motivée par son intérêt. S'il choisit de se former c'est parce qu'il a des projets personnels et sociaux, et qu'il se sent responsable de son avenir.

Si l'enfant va à l'école pour se socialiser et acquérir des savoirs, l'adulte lui, n'est pas intéressé par des savoirs théoriques et abstraits qu'il ne pourrait pas utiliser dans sa vie quotidienne ou professionnelle. Il souhaite en général développer ses compétences personnelles et professionnelles, afin d'être en mesure de régler les problèmes concrets auxquels il sera confrontés.

L'enfant peut consacrer beaucoup de temps aux apprentissages parce que ses besoins quotidiens (nourriture, santé, etc.) sont pris en charge par ses parents ou tuteurs. L'adulte, parce qu'il a un rôle social actif, n'a en général que peu de temps à consacrer à la formation. Enfin, même si il n'y a pas d'âge pour apprendre et qu'il est possible, comme l'écrit R. Barbier (2009, p.5) « [] *de continuer à apprendre même à un âge avancé.* », l'enfant a cependant des capacités de mémorisation plus importantes que l'adulte, ce qui lui permet d'assimiler des connaissances plus rapidement.

2.2 Former des adultes

L'adulte apprenant présente donc des caractéristiques particulières. Pourtant, selon S. Chioussé (2001, p.3), la pédagogie des adultes ne diffère que peu de celle des enfants : « *si les pédagogies se sont émancipées (valorisant de plus en plus le cognitif sur le transmissif), il n'y a, en fait, pas tant de différences entre la pédagogie des enfants et la pédagogie des adultes – ou andragogie – et quelques-uns des problèmes et tentatives de solutions envisagés pour les uns se retrouvent pour les autres.* ». Si l'on regarde les principes de la pédagogie des adultes tels que les définit H. Lenoir (2009), on s'aperçoit en effet qu'ils rejoignent ceux de la pédagogie des enfants. Selon, H. Lenoir, trois facteurs doivent être réunis pour faciliter l'apprentissage des adultes : « [] *partir de l'apprenant, en faire l'acteur de sa propre démarche, s'appuyer sur ses désirs et ses motivations.* » Or, ces trois facteurs de réussite sont aussi valables pour l'enfant et rejoignent les idées de « l'éducation nouvelle » qui a remplacé la pédagogie traditionnelle au début du XX^e siècle. Pour les pédagogues de l'« éducation nouvelle », enseigner ce n'est pas transmettre un savoir à un apprenant passif, mais plutôt lui permettre de s'approprier lui-même le savoir. L'intérêt des pédagogues se portent alors sur l'« apprenant » plutôt que sur ce qui est enseigné. Il s'agit de se centrer sur

l'apprenant, de se tourner vers celui qui apprend, ce qui va modifier la relation pédagogique (enseignant-savoir-apprenant), mais aussi les méthodes d'enseignement.

2.2.1 Les principes de la « pédagogie nouvelle »

Le premier principe de pédagogie est que la connaissance de l'apprenant permet de faciliter son apprentissage. Il s'agit donc de s'intéresser à l'histoire personnelle de l'apprenant (sa culture, son histoire familiale, son parcours scolaire), ses compétences, ses capacités, ses intérêts, ses objectifs, sa motivation, sa relation au savoir et aux autres, ses inhibitions. Selon H. Lenoir (2009), il faut « *partir de ce que les apprenants sont, de ce qu'ils ont acquis : des connaissances, des compétences et des expériences.* ». Car la connaissance de ces éléments va, d'une part, permettre à l'enseignant de comprendre les comportements de l'apprenant pendant l'apprentissage, ses représentations, ses inhibitions ; et d'autre part, lui donner l'occasion de s'appuyer sur ce que l'apprenant sait déjà afin de lui permettre de réactiver et réorganiser ses connaissances. Comme le dit Ph. Meirieu cité par Danielle de Keyser (1999, p.15) : « *rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà.* ». Cela est vrai pour l'adulte mais aussi pour l'enfant, on comprend mieux ce que l'on classe nous-même dans nos connaissances préalables.

Le deuxième principe est que plus la participation de l'apprenant est active dans le processus d'apprentissage, plus l'acquisition est efficace. Il s'agit donc de tout mettre en œuvre pour favoriser la participation de l'apprenant afin qu'il devienne comme l'écrit H. Lenoir (2009) : « *l'acteur et le centre du processus d'apprentissage* ». L'apprenant doit donc être le moteur de l'apprentissage, ce sont ses intérêts, ses objectifs, ses besoins qui doivent guider l'apprentissage et non un programme préétabli par un support d'apprentissage ou par une institution. L'apprenant doit peu à peu déterminer par lui-même quelles sont les compétences et les connaissances qui lui sont nécessaires pour atteindre ses objectifs. C'est lui qui construit son apprentissage. Le but de la formation est alors davantage de conduire l'apprenant vers l'autonomie dans les apprentissages, de lui permettre d'acquérir des stratégies et des compétences pour apprendre (« apprendre à apprendre »), que l'assimilation de connaissances.

Enfin le troisième principe est qu'on apprend toujours mieux et plus facilement lorsqu'on aime ce que l'on fait en apprenant, mais aussi lorsqu'on est motivé. Selon J.-P. Cuq (1991, p.190), « *la motivation est [...] la mise sous tension des énergies qui permettent à l'individu de se mettre en position d'atteindre un objectif.* » Aimer et être motivé ne sont donc pas forcément liés : on peut ne pas aimer une formation mais cependant être motivé pour la suivre car en voir l'intérêt pour son avenir. Plus le formateur montrera à l'apprenant en quoi la formation présente un intérêt pour lui, plus il créera ou renforcera sa motivation à apprendre. De même que plus l'apprenant aimera faire ce qu'il fait en apprenant, plus il aura de facilité pour apprendre. Le formateur devra donc évaluer les intérêts et les désirs de l'apprenant ou les lui faire exprimer.

2.2.2 Conséquences sur l'organisation de l'apprentissage

La première conséquence de ces principes pédagogiques est que la relation entre l'enseignant et le formateur change : le formateur n'est plus le détenteur du savoir à transmettre à l'apprenant, mais plutôt un guide, un facilitateur de l'appropriation des connaissances par l'apprenant lui-même. Selon R. Barbier (2009, p.4) : « *le formateur d'adulte n'est pas un enseignant mais un accompagnateur éclairé et à l'écoute attentive et diversifiée.* » Il

n'impose pas mais propose, il conseille, il évalue non pas pour sanctionner, mais pour informer l'apprenant du parcours qu'il lui reste à faire. Il laisse l'apprenant se tromper, chercher, il le questionne, suscite sa réflexion.

Les méthodes dites « actives » se développent. Comme l'expliquent D. Noyer et J. Piveteau (2005, p.74), « elles sont basées sur le principe que l'on retient mieux ce que l'on apprend en joignant le geste à la parole et surtout en construisant soi-même son propre savoir alors que l'on est confronté à un problème global. » Selon H. Lenoir (2009) ces méthodes présentent cinq caractéristiques : elles mettent l'apprenant en activité, elles renforcent sa motivation, elles développent les échanges entre les apprenants mais aussi entre apprenants et formateur, elles placent le formateur dans la situation d'un guide-facilitateur favorisant ainsi l'autonomie de l'apprenant, elles n'incluent pas d'évaluation de type sommative susceptible d'inhiber l'appropriation des savoirs.

L'apprentissage en groupe est préconisé car l'interaction avec les autres apprenants pendant l'apprentissage suscite la réflexion de l'apprenant, et participe ainsi au processus de construction et de consolidation de ses connaissances. Selon H. Lenoir (2009) : « Il s'agit de s'appuyer sur la dynamique des petits groupes qui sont à la fois des espaces de production, d'appropriation, de mémorisation et de débat. Espace et temps propices à l'écoute et à la libre parole, ils sortent le sujet apprenant de son isolement car « on n'apprend pas tout seul [...] ». » D'autre part, le sentiment d'appartenance au groupe mais aussi les relations qui s'y tissent entre les apprenants, peuvent avoir une influence positive sur l'apprentissage. Le petit groupe est souvent la condition idéale d'apprentissage, car il permet de se connaître, d'échanger, de s'aider, de se motiver. C'est au sein du groupe que se développe l'émulation qui peut être un moteur pour l'apprentissage.

L'apprenant doit être encouragé dans son apprentissage. Il s'agit donc pour l'enseignant de créer des situations d'apprentissage qui ne mettent pas l'apprenant en situation d'échec mais qui favorise la réussite. En matière d'évaluation, l'auto-évaluation qui exclue un regard extérieur réprobateur, mais aussi la co-évaluation positive qui cherche avant tout à valoriser les progrès et non à sanctionner sont reconnus comme pouvant faciliter l'apprentissage.

Le lieu où se déroule l'apprentissage devient aussi l'objet de réflexion, car il doit faciliter les échanges entre les apprenants mais aussi l'apprentissage de chacun. Les tables ne sont plus alignées les unes derrière les autres, mais agencées en U par exemple.

L'organisation du temps est-elle aussi repensée en fonction de l'apprenant : elle doit lui permettre un travail de réflexion personnelle qui facilitera l'assimilation de ses connaissances. Ainsi, le travail de groupe doit être alterné avec du travail personnel, un temps de récréation est souvent bénéfique pour l'organisation des connaissances. La mise en place de rituels est encouragée car les rituels mettent l'apprenant en confiance, le rassurent.

2.2.3 La pédagogie des adultes

Pourtant les caractéristiques de l'apprenant adulte ne sont pas les mêmes que celles de l'enfant comme je l'ai exposé précédemment. Même si les principes fondamentaux et les méthodes pédagogiques sont les mêmes pour les adultes et les enfants, la pédagogie des adultes doit répondre aux caractéristiques particulières de l'adulte.

L'adulte, nous l'avons dit précédemment a des intérêts (familiaux, professionnels, en rapport avec son expérience quotidienne) qui ne sont pas ceux de l'enfant. Il a aussi des projets personnels ou professionnels, et s'il vient se former c'est qu'il a des besoins pour réaliser ses projets. La formation doit donc être centrée sur les intérêts de l'adulte. Les objectifs doivent être clairement définis et correspondre aux besoins de formation de l'apprenant. Car l'adulte ne sera véritablement intéressé par la formation que s'il voit que ce qu'il apprend pourra être réutilisable dans sa vie quotidienne, professionnelle ou familiale.

Les supports d'apprentissage utilisés pendant la formation doivent donc correspondre à ses intérêts. Des supports destinés à un public d'enfants seront inappropriés. Il convient donc de privilégier des manuels d'apprentissage conçus pour des adultes, qui reflètent leurs intérêts, qui proposent des situations dans lesquelles l'apprenant pourra se projeter, ou qui mettent en scène des personnages auxquels l'apprenant pourra s'identifier. Les documents dits « documents authentiques » ou encore « documents bruts » ou documents « sociaux », sont des supports d'apprentissage particulièrement adaptés à la situation des adultes. Voici la définition que J.-P. Cuq et I. Gruca donnent de ce que l'on appelle « document authentique » dans le cadre de l'apprentissage du français (2005, pp.431-432) : « *Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes [...]* ». Font donc partie des documents authentiques : les plan de ville, les horaires des transports en commun, les prospectus, les dépliants, les formulaires administratifs et fiches d'inscription, les modes d'emploi, les panneaux de signalisation, les banderoles publicitaires, les documents médiatiques, les films, bandes dessinées, dessins humoristiques, etc. L'utilisation des documents authentiques place l'apprenant dans une situation proche de celles qu'ils rencontrent dans sa vie quotidienne, ce qui lui permet d'articuler compétences acquises et mise en pratique de ces compétences. Dans le cadre d'une formation sur objectifs professionnels, ce sont les documents authentiques sur lesquels l'apprenant travaillera dans le cadre de sa profession qui doivent être privilégiés comme supports d'apprentissage. Les documents authentiques (types prospectus, formulaires, etc.) sont souvent gratuits et sont à cet égard des supports intéressants pour des centres de formation ne disposant que de peu de moyens. En revanche, faire d'un document authentique un support d'apprentissage dans un objectif particulier n'est pas toujours facile, et demande de la part du formateur à la fois imagination et ingéniosité.

L'adulte n'est en général que peu disponible pour se former, il est donc nécessaire que la formation ne lui fasse pas « perdre son temps ». Pour S. Chioussé (2001, p.91), l'adulte doit avoir « *le sentiment de pouvoir acquérir quelque chose d'utile (en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être) [...]. Le temps passé en formation ne doit donc pas être perçu comme un temps perdu au détriment d'autres activités mais comme un temps porteur d'une plus-value particulière sur le plan personnel et social [...].* » La formation doit donc fixer des objectifs qui répondent aux besoins de l'apprenant et lui donner les moyens de devenir rapidement compétent pour réaliser ses projets. Les méthodes et les supports d'apprentissages doivent être adaptés aux caractéristiques des apprenants de la formation pour être efficaces.

3 L'illettrisme²⁰

Lorsqu'il s'agit d'adultes en difficulté à l'écrit, comme le sont les apprenants des deux associations, y-a-t-il une pédagogie particulière à leurs situations ? Que signifie « être illettré » ou « analphabète » ? Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour aider les personnes en situation d'illettrisme à s'approprier l'écrit ?

Telles sont les questions auxquelles, je vais tenter de répondre en m'appuyant notamment sur les travaux de l'unité de recherche *PsyEF* de l'institut de psychologie de l'Université Lumière-Lyon 2 dirigée par J.-M. Besse. Cette équipe s'intéresse non seulement au profil des personnes en situation d'illettrisme mais aussi aux formations destinées à ce public.

3.1 Illettrisme, analphabétisme, de quoi parle-t-on ?

Nombreux sont ceux qui pensent que celui qui est en difficulté à l'écrit n'a jamais été scolarisé. On confond facilement les termes d'« illettrisme » et d'« analphabétisme », sans chercher à comprendre pourquoi il existe deux termes différents pour désigner la situation de la personne en difficulté à l'écrit. Les deux associations qui ont fait l'objet de notre action révèlent cette tendance : les cours qui y sont offerts sont appelés « cours d'alphabétisation », mais toutes les personnes qui y viennent, appartiennent-elles forcément à la catégorie des « analphabètes » ?

3.1.1. La notion d'illettrisme : réflexions autour de 3 définitions

En 2003, l'ANLCI proposait la définition suivante de l'illettrisme pour son cadre national de référence :

*L'illettrisme qualifie la situation de personnes **de plus de 16 ans** qui, bien **qu'ayant été scolarisées**, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des **situations de leur vie quotidienne**, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples (ANLCI, 2003).*

Trois critères apparaissent dans cette définition pour qualifier la personne en situation d'illettrisme : le critère de l'âge (16 ans : âge de la fin de la scolarité obligatoire en France), le critère de la scolarité et le critère des savoir-faire en lecture/écriture. La personne illettrée a donc forcément été scolarisée. Mais malgré les apprentissages scolaires, elle n'est pas capable de se débrouiller lorsqu'elle est confrontée à l'écrit dans son quotidien.

En 2012, le critère de l'âge n'apparaît plus dans la définition de l'illettrisme proposée par l'ANLCI :

*Etre illettré, c'est ne pas disposer, après avoir pourtant été scolarisé, des **compétences de base** (lecture, écriture, calcul) **suffisantes** pour faire face de manière autonome à des **situations courantes de la vie quotidienne** : écrire une liste de courses, lire une notice de médicament ou une consigne de sécurité, rédiger un chèque, utiliser un appareil, lire le carnet scolaire de son enfant, entrer dans la lecture d'un livre... (ANLCI, 2012).*

²⁰ J'utilise ici ce terme dans un sens général pour désigner les personnes en difficulté à l'écrit quelque soit l'origine de leurs difficultés. Mais dans cette partie, j'expliquerai la différence entre les termes "illettré" et "analphabète".

Contrairement à la définition de 2003, apparaît ici la notion de « compétences » que l'on peut opposer à celle de « connaissances ». Comme nous l'avons exposé précédemment, la connaissance du fonctionnement de la langue ne suffit pas pour lire et pour écrire, un bon lecteur/scripteur dispose de compétences et sait mobiliser des stratégies. Parmi ces compétences dites de base, figure « le calcul », terme qui n'était pas apparu dans les définitions précédentes. Ce qui suppose qu'en plus de compétences en lecture et en écriture, des compétences en calcul sont nécessaires pour parvenir à communiquer par et avec l'écrit. Pour l'équipe PsyEF (2004, p. 24), pour parvenir à communiquer de manière fonctionnelle à l'écrit, il est nécessaire de posséder des « *compétences face à l'écrit* » qui englobent des compétences de base en lecture et en écriture, mais aussi d'autres compétences, telles que : « *la communication orale, le calcul, le raisonnement logique et la capacité à se situer dans l'espace et dans le temps* ». D'autre part dans cette nouvelle définition proposée par l'ANLCI, l'expression « *situations de leur vie quotidienne* » utilisée en 2003 est remplacée en 2012 par « *situations courantes de la vie quotidienne* ». L'expression « *situations de leur vie quotidienne* » est plus appropriée selon moi, parce qu'elle permet d'individualiser (grâce à l'adjectif possessif « leur ») les besoins de chaque scripteur/lecteur en fonction du contexte dans lequel il vit, même si l'on peut considérer qu'il existe des situations universelles partagées par un très grand nombre d'individus sur terre. Enfin, les notions de « *compétences suffisantes* » et d'« *autonomie* » impliquent qu'on peut considérer comme entrant dans la catégorie des « lettrés », toute personne qui parvient à communiquer par l'écrit sans aide extérieure bien qu'elle n'ait pas forcément une maîtrise « parfaite » de la langue. Ce qui introduit la question de la norme en français, question intéressante pour le public de l'espace francophone africain. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

L'équipe PsyEF (2004, p.24) propose une définition de l'illettrisme différente de celle de l'ANLCI :

***Situation face à l'écrit** des personnes qui, bien qu'ayant suivi une scolarité en français pendant au moins cinq années, ne parviennent pas, seule et avec le seul recours de l'écrit, à comprendre efficacement un texte écrit portant sur des situations de la vie quotidienne et/ou ne parviennent pas seules et avec le seul recours de l'écrit, à comprendre efficacement un texte écrit portant sur des situations de la vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à échanger efficacement un message par écrit.*

L'équipe PsyEF ajoute en outre que « *ces personnes n'en sont pas à un « degré zéro » du savoir lire et écrire* »- qui n'existe d'ailleurs pas- parce qu'elles ont conservé de leur passage à l'école un certain nombre de savoir-faire et de savoirs relatifs à l'Écrit²¹. C'est ce qu'elles ont conservé-et pas maîtrisé, ni a fortiori automatisé-qui fait aussi problème. »

Cette définition reprend les critères proposés par l'ANLCI, mais elle apporte aussi d'autres idées qui ne figurent pas dans la définition de l'ANLCI. Tout d'abord, l'équipe PsyEF apporte des précisions concernant le temps de scolarisation minimal de la personne illettrée. Mais, les précisions apportées posent néanmoins question : dans le cas d'un illettré français, doit-on compter cinq années à partir de la GSM (Grande Section de Maternelle), qui correspond à l'âge de la scolarité obligatoire en France, ou à partir du moment où la personne est entrée à l'école, âge qui peut varier de 2 ans à 5 ans ? Ensuite, elle fait apparaître l'idée de « *situation face à l'écrit* ». Idée intéressante puisqu'elle aborde les idées de représentation de l'écrit, et

²¹ L'équipe PsyEF utilise le terme « Écrit » avec une majuscule pour signifier qu'il s'agit à la fois des activités de lecture et d'écriture (activité de réception pour la première et de production pour la deuxième).

de rapport à l'écrit. Ce qui caractérise en effet l'illettré, selon l'équipe *PsyEF*, ce n'est pas uniquement le fait d'avoir des compétences insuffisantes à l'écrit, c'est aussi d'avoir un rapport singulier vis-à-vis de l'écrit. Il peut s'agir d'un sentiment de désintérêt vis-à-vis de l'écrit : la personne ne voit pas l'intérêt de lire et d'écrire. Il peut aussi s'agir d'un rapport d'hostilité vis-à-vis de l'écrit : ce peut être le cas d'une personne qui n'a connu que des échecs répétés au cours de sa scolarité. La troisième idée intéressante introduite par l'équipe *PsyEF* est que l'accès à l'information contenue dans un document écrit peut aussi se faire par l'iconographie, par la forme du document ou l'organisation de l'écrit sur la page (un formulaire est facilement identifiable par l'organisation de l'écrit sur la feuille), et pas uniquement « avec le seul recours de l'écrit ». Enfin, l'adverbe « efficacement » est intéressant : d'une part, il dit que l'écrit a une fonction pratique, il permet de communiquer et donc d'agir, d'autre part, il évacue l'idée de norme, d'un « français parfait » qu'il faudrait à tout prix maîtriser pour pouvoir communiquer. Pour l'équipe *PsyEF*, il ne s'agit pas d'écrire « correctement », mais « efficacement ».

Selon les trois définitions que je viens de commenter, l'illettré est donc l'adulte ou le grand adolescent qui a, pendant quelques années évolué au sein d'un système scolaire qui, ne lui a pas permis de s'approprier pleinement l'écrit de manière à pouvoir l'utiliser comme un moyen de communication efficace. Ce terme d'illettrisme a été inventé en France, comme le rappelle Hervé Fernandez (Directeur de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme en France) dans la définition qu'il donne des personnes illettrées, dans une émission récente de RFI²² consacrée à l'illettrisme en entreprises en France (3'31''- 4') :

Des personnes âgées de 18 à 65 ans, ces personnes ont en commun d'être allées à l'école, elles ont été scolarisées en France. En France, on se distingue d'autres pays parce qu'on a inventé ce terme d'illettrisme pour désigner cette réalité. Donc, des personnes qui ont été scolarisées et qui, bien qu'ayant été scolarisées, et bien, n'arrivent pas à se faire comprendre en écrivant un message et n'arrivent pas à comprendre toutes seules un message très simple, une consigne de travail par exemple, en le lisant.

H. Fernandez (2013, 3'40'') explique, dans la suite de l'émission, que la France²³ a inventé ce terme d'« illettrisme » pour distinguer les personnes qui sont en difficulté à l'écrit bien qu'elles aient été scolarisées de celles qui sont dans la même situation parce qu'elles n'ont jamais été scolarisées (situations rares voire inexistantes pour des personnes nées et ayant grandi en France où la scolarisation des enfants est obligatoire et contrôlée). Ces dernières sont dites « analphabètes ».

²² Cette émission du 12/04/2013 peut être écoutée sur le site de RFI (<http://www.rfi.fr/emission/7-milliards-voisins?page=33>). Les chiffres entre parenthèses indiquent la position de l'extrait dans l'émission.

²³ D'autres pays utilisent l'expression « analphabétisme fonctionnel », l'adjectif « fonctionnel » est intéressant car il introduit l'idée de fonctionnalité de la langue qui concerne particulièrement le contexte sociétal multilingue et la personne plurilingue, caractérisé pour le premier par une répartition fonctionnelle des langues, et pour le second par un usage fonctionnel des langues qui constituent son répertoire verbal. « Analphabétisme récurrent » est une expression équivalente. » L'adjectif « récurrent » introduit la notion de retour en arrière, de répétition. Elle suggère donc que l'illettrisme serait un cercle vicieux, une situation sans issue dans laquelle la personne serait enfermée.

3.1.2. Illettrisme, analphabétisme : quelle(s) différence(s) ?

C'est donc bien le critère du passage par l'école qui distingue les personnes dites « illettrées », des personnes dites « analphabètes ». En effet, pour l'ANLCI, le mot analphabétisme est réservé aux personnes qui n'ont jamais été scolarisées : « *On parle d'analphabetisme pour désigner des personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier niveau d'apprentissage.* » (ANLCI 2012).

L'équipe PsyEF propose une définition plus précise que celle de l'ANLCI de la notion d' « analphabetisme » (2004, p.166) : « *la situation des adultes qui n'ont pas été scolarisés ou qui n'ont pas bénéficié d'une scolarité de cinq années pleines (formation initiale) ou qui n'ont pas suivi une formation d'adultes suffisantes (entre 1500 et 2500 heures selon les personnes) pour apprendre à lire et à écrire efficacement.* » Ainsi, de même que dans la définition de l' « illettrisme », le critère de la scolarité est précisé quantitativement (cinq années pleines). Cette définition, est en outre intéressante parce qu'elle ne s'intéresse pas uniquement au passé scolaire de la personne mais également à son éventuelle expérience de formation en tant qu'adulte. Pour l'équipe PsyEF, le nombre d'heures de formation suivie permet de dire si la personne est « illettrée » ou « analphabète ».

D'autre part, l'équipe PsyEF introduit une autre notion intéressante, qui est celle de « post-analphabetisme » pour dit-elle (ibid) : « *qualifier une partie de ce groupe [les analphabetes], les personnes qui ont suivi quelques temps de scolarité ou un ou plusieurs modules courts de formation.* » Ce niveau pourrait donc correspondre à la situation de la personne qui a quelques notions à l'écrit (connaissance de l'alphabet, de mots, de syllabes par exemple), mais qui ne parvient toujours pas à communiquer de manière efficace à l'écrit. Ces distinctions entre les notions d' « analphabetisme » et de « post-analphabetisme » suggèrent donc que dans le processus d'appropriation de l'écrit, il y a des points de passage, des étapes à franchir. Et que par conséquent, il n'y a pas un « analphabetisme » mais plutôt **des** « analphabetismes » ; de même qu'il y a plusieurs formes d'illettrismes en fonction du parcours singulier de chaque personne et de la nature de ses difficultés.

L'analphabet est en difficulté à l'écrit parce qu'il n'a jamais appris à lire ou à écrire. L'illettré, en revanche, a suivi un apprentissage mais a connu un échec au cours de son apprentissage. Cet échec est parfois un réel handicap pour une nouvelle tentative d'entrée dans l'écrit.

3.2 Illettrisme et français langue étrangère

Mais, une personne peut aussi être en difficulté à l'écrit parce que la langue avec laquelle elle souhaite communiquer à l'écrit n'est pas sa langue première. Deux cas sont alors possibles : la personne peut avoir appris à lire et à écrire dans sa langue première, alors elle relève plutôt d'un dispositif de FLE. Mais il se peut aussi que cette personne n'ait pas suivi de formation initiale dans sa langue maternelle, elle relève alors davantage d'un dispositif d'alphabetisation. Il s'agira alors de lui proposer une formation en alphabetisation dans une langue qui n'est pas sa première langue (et donc une « alphabetisation en français langue étrangère »). Or comme nous l'avons exposé dans la première partie de ce travail, ce qui caractérise le contexte camerounais c'est le haut degré de multilinguisme du pays, la compétence plurilingue de ses habitants et le statut privilégié dont jouit la langue française. Par conséquent, il y a de fortes probabilités pour que les apprenants qui constituent le public des deux associations relèvent d'un des deux cas d'illettrisme que je viens d'évoquer.

3.3 Comment remédier à l'illettrisme ?

Or, si certaines situations d'illettrisme concernent le domaine du français langue étrangère, trouver des pistes de médiations consiste non seulement à s'intéresser aux moyens proposés par l'équipe *PsyEF* mais aussi à la didactique du français langue étrangère. C'est pourquoi, je vais maintenant présenter les solutions proposées par l'équipe *PsyEF*, mais également les propositions en matière de didactique du Français Langue Seconde de J.-P. Cuq (1991).

3.3.1 Sortir de l'illettrisme selon l'équipe *PsyEF*

Selon l'équipe *PsyEF* (2004, p.22), pour sortir de l'illettrisme il ne s'agit pas uniquement d'acquérir des techniques, des connaissances sur l'écrit, mais de parvenir à « *s'approprier l'Écrit* » : « *La question des difficultés en lecture et écriture ne se réduit pas à des dimensions seulement techniques, ou cognitives, ou affectives, ou sociales : elle englobe ces dimensions dans un cadre plus large, celui d'une problématique de l'appropriation, de la communication écrite. Nous avons à comprendre l'expérience de chacun face à l'Écrit, sa manière personnelle de reprendre à son compte les usages de l'Écrit, ses caractéristiques et le fonctionnement de la lecture-écriture, de se les représenter et de s'en servir.* ». Cette conception de l'illettrisme est intéressante car d'une part elle introduit le terme d'« appropriation » qui donne à l'apprenant un rôle actif dans le processus d'apprentissage. D'autre part, elle fait apparaître l'expression « communication écrite » qui rappelle que l'écrit sert à communiquer. L'équipe *PsyEF* donne cinq pistes aux formateurs pour aider les apprenants adultes à sortir de l'illettrisme :

- L'objectif premier à viser dans la formation doit être pour l'apprenant de parvenir à communiquer efficacement par et avec l'écrit. Il ne s'agit donc pas de l'obliger à franchir les différents paliers des apprentissages scolaires, ni de se focaliser sur la norme d'un français écrit qui serait « parfait ».
- Essayer dans la mesure du possible d'entrer dans le monde de la personne en situation d'illettrisme pour comprendre ses blocages, son rapport à l'écrit, sa représentation de l'écrit, les stratégies qu'elle a mises en place pour masquer ses difficultés. Cela nécessite de la part du formateur un travail de décentration de soi.
- Faire émerger les compétences de l'apprenant au moyen d'une « co-évaluation dynamique » pour d'un part, redonner confiance à l'apprenant en lui montrant qu'il a déjà des savoirs et des savoir-faire, et d'autre part établir avec lui un projet de formation.
- Mettre tout en œuvre pour que la personne modifie progressivement l'image négative qu'elle a d'elle-même.
- Renforcer les motivations de la personne si ses motivations pour apprendre à lire et à écrire sont des motivations par défaut. L'équipe *PsyEF* (2004, p.161) explique, en effet, que les motivations des personnes en situations d'illettrisme sont souvent de ce type. Il s'agit de motivations « *centrées sur le souci de limiter sa dépendance : ne pas dépendre des autres, se débrouiller seul; remplir et lire les papiers administratifs; se préparer à, trouver ou occuper un emploi.* ». Or, les motivations de ce type ne suffisent pas parfois pour que l'apprenant persévère dans son apprentissage, surtout lorsqu'il a d'autres tâches à accomplir au quotidien. Selon l'équipe *PsyEF*, ce sont les motivations « *individuelles_ (apprendre, s'instruire, se former [...]; être autonome en lecture, écriture, s'informer, se divertir, se détendre, s'exprimer ; éprouver un plaisir personnel à lire et à écrire.)* » ou « *relationnelles_ (les motivations tournées vers*

autrui : s'occuper de ses enfants, communiquer avec d'autres [ũ]_) qui vont permettre à l'apprenant de soutenir l'effort que requiert l'apprentissage dans la durée. Ce type de motivation apparaît souvent chez l'apprenant lorsqu'au sein d'un groupe, il est en contact avec des personnes confrontées à des difficultés semblables aux siennes. L'équipe PsyEF recommande donc aux formateurs de constituer des groupes d'apprenants pour l'apprentissage.

Les cinq pistes proposées par l'équipe PsyEF indiquent que pour remédier à l'illettrisme, il faut avant tout se centrer sur l'apprenant, chercher à « mieux le connaître » afin de lui proposer une formation qui corresponde à son profil et à ses objectifs. Pour cela, l'équipe PsyEF propose deux outils, la fiche PsyEF d'orientation et le DMA (Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit), destinés aux formateurs pour évaluer les adultes en difficulté à l'écrit. La fiche PsyEF est un questionnaire utilisable lors du premier accueil de la personne en situation d'illettrisme. Il permet de recueillir les informations nécessaires pour orienter la personne vers un dispositif de formation adaptée à son profil. Le DMA est un outil plus complet : il comprend un entretien initial, ainsi que des exercices d'évaluation qui permettent d'évaluer les compétences à l'oral, les compétences en lecture, ainsi que les compétences en production écrite de la personne. Pour l'équipe PsyEF (2004, p.26), l'évaluation des compétences à l'oral permet de « distinguer les personnes qui n'ont de problèmes qu'avec l'Écrit de la langue française de celles qui, parce que d'origine étrangère, ne maîtrisent pas suffisamment le français oralement. ». Selon cette même équipe, les personnes dont les compétences à l'oral ne sont pas suffisantes « doivent bénéficier prioritairement d'une formation en « français langue étrangère » (FLE). ». La question de l'évaluation des compétences à l'oral de la personne en situations d'illettrisme concerne notre terrain de stage. En effet, dans certains pays de la francophonie le français bien qu'il soit la langue officielle du pays n'est pas la langue première de la majorité des habitants, il n'est donc peut-être pas suffisamment maîtrisé par tous à l'oral.

3.3.2 La didactique du FLS

J.-P. Cuq (1991, p.139) utilise le concept de Français Langue Seconde pour parler de la situation du français dans certains pays de la francophonie, dont le Cameroun, où il est langue officielle, langue d'enseignement, et une langue étrangère privilégiée au niveau social. Il propose la définition suivante de ce concept : « *Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.* ». Selon J.-P. Cuq, le français langue seconde appartient donc au domaine du FLE, car lorsqu'il n'est pas langue première le français est une « langue étrangère ». « Langue seconde » n'a pas le sens ici de « seconde langue » : l'adjectif « seconde » permet de signifier que cette langue n'est pas une langue étrangère comme les autres au niveau statutaire et social.

Selon J.-P. Cuq, cette situation particulière du français doit donner lieu à une mise en place d'une didactique adaptée : la didactique du FLS. Les principes de la didactique du FLS proposés par J.-P. Cuq (1991, p.190) sont les suivants :

- Parce qu'elle est une langue étrangère, elle ne peut être enseignée en utilisant les méthodologies du français langue maternelle.
- Dans la mesure où elle n'est pas la seule langue utilisée par l'apprenant, l'enseignement doit être centré sur les « *besoins immédiats ou prévisibles à court terme pour l'apprenant.* » Dans quelles situations, l'apprenant aura-t-il besoins d'utiliser le français ?
- L'enseignement d'un « *français franco-normé* » ne doit pas nécessairement être une priorité dans l'enseignement. Il faut plutôt se poser la question de savoir : « *Quel français les apprenants de français langue seconde ont-ils besoin de savoir ?* » (J.-P. Cuq, 1991, p.192). Dans beaucoup de pays de la francophonie, le français en usage présente des différences avec le français de France. Or c'est ce français que les locuteurs ont l'habitude d'utiliser pour communiquer. Selon J.-P. Cuq, il ne faut pas systématiquement le corriger au risque de placer les apprenants dans une situation d'insécurité linguistique. Il est préférable de reconnaître la validité de plusieurs normes, et d'enseigner à l'apprenant à utiliser tel ou tel français en fonction de l'interlocuteur auquel il s'adresse et de la situation de communication.
- Dans l'apprentissage de l'écrit, c'est d'abord la lecture qui doit être privilégiée car elle permet à l'apprenant d'accéder aux savoirs et informations contenus dans les livres, mais aussi à toutes les informations écrites qu'il rencontre au quotidien (étiquettes alimentaires, affiches, prospectus, panneaux, modes d'emploi, publicité, etc..).

Dans le contexte qui est le nôtre, est-il possible de mettre en œuvre ou d'adapter ces principes ? Et comment le faire ?

3.4 Principes théoriques et contexte du stage

3.4.1 Particularités de notre contexte

Afin de mettre en évidence les particularités de notre contexte et plus particulièrement les particularités de notre public, je vais établir des comparaisons entre le profil d'une personne illettrée en France et le profil de nos apprenants.

Pour établir ces différences, je m'appuierai sur le profil type de la personne en situation d'illettrisme en France que trace H. Fernandez à la fin de l'émission de Rfi consacrée à l'illettrisme en entreprise. (2013, 18-27) :

C'est une personne qui a plus de 45 ans, qui travaille aussi. Contrairement à ce qu'on imagine, les personnes en situation d'illettrisme ne vivent pas à la marge de la société, la moitié travaille. C'est plus souvent un homme, 60% des personnes concernées par l'illettrisme sont des hommes, et pour 71 % d'entre elles, elles parlaient le français à la maison à l'âge de 5 ans.

- La personne en situations d'illettrisme en France a plus de 45 ans, nos apprenants sont bien plus jeunes, ce qui correspond à la jeunesse de la population africaine.
- En France, en général, la personne en situation d'illettrisme travaille. Nombreux sont les apprenants des deux associations qui travaillent : même si leur travail appartient au secteur dit de « l'informel²⁴ ». Les apprenants de l'association Duca qui ne travaillent, se préparent à suivre une formation professionnelle au sein de l'association.

²⁴ Petits commerces, call-box, cantines de rue.

- Contrairement à la France, notre public est constitué d'avantage de femmes (71% de femmes et 29% d'hommes). En France, des pourcentages ont révélé que les filles réussissaient mieux à l'école que les garçons, c'est peut-être cela qui explique qu'il y a plus d'hommes en situation d'illettrisme. Au Cameroun, comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce mémoire, les familles scolarisent plus facilement les garçons que les filles.
- Une personne qui réside en France depuis la petite enfance a toujours été scolarisée car la scolarisation est obligatoire et contrôlée jusqu'à 16 ans. Donc en France, une personne en difficulté à l'écrit a connu l'échec scolaire (elle relève de l'illettrisme), à moins qu'il ne s'agisse d'une personne récemment arrivée et qui n'a jamais été scolarisée dans son pays. C'est ce qu'explique H. Fernandez (2013, 536) lorsqu'il explique que les personnes analphabètes en France sont « *des personnes qui s'installent dans notre pays et qui n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine* ». Au Cameroun, le taux d'analphabétisme reste assez élevé, notamment dans le nord du pays. La scolarité est obligatoire mais beaucoup d'enfants abandonnent l'école de manière précoce (avant 16 ans) pour diverses raisons que nous avons déjà évoquées. Les personnes en difficultés à l'écrit peuvent donc avoir été scolarisées ou pas, elles peuvent relever de l'illettrisme ou de l'analphabétisme.
- Dans certains villages d'Afrique, l'écrit est peu présent, il appartient presque exclusivement au monde de l'école. Deux des apprenants des associations ne peuvent donner avec précision leur date de naissance. Raphaël, par exemple, est né « vers 1964 ». Sa naissance n'a pas été enregistrée sur un cahier d'état civil, ce qui atteste l'absence de documents écrits dans son environnement familial et social à ce moment-là. Une personne qui ne va pas à l'école, peut donc passer plusieurs années de sa vie sans contact avec l'écrit. En France, l'écrit fait davantage partie du quotidien des personnes, même s'il peut être moins présent dans certaines familles comme l'explique H. Fernandez (1807) lorsqu'il parle des causes possibles de l'illettrisme en France : « *On sait aussi que l'école ne peut pas tout faire toute seule, c'est à dire que les personnes, les jeunes lorsqu'ils fréquentent l'école ont des conditions de vie aussi qui font que le livre est absent de la maison, qu'elles n'ont pas accès à des sollicitations culturelles.* ».
- Mais la principale différence entre les personnes en situation d'illettrisme en France et notre public concerne le contexte linguistique dans lequel ils vivent, ainsi que leur compétence linguistique. La situation linguistique de la France est plus simple que celle du Cameroun : il s'agit d'une situation de monolinguisme sociétal. La majorité des Français²⁵ n'utilisent qu'une seule langue dans leur quotidien : le français. H. Fernandez affirme que 71% des illettrés en France « *parlaient le français à la maison à l'âge de 5 ans* ». Ce qui signifie qu'en général, les personnes en difficultés à l'écrit en France, ont comme première langue le français, et ont été alphabétisées en français à l'école. Nous supposons que les 29 % qui ne parlaient pas le français à la maison à l'âge de 5 ans sont soit des personnes dont les familles sont issues de l'immigration, soit encore des Français créolophones des DOM/TOM. La situation linguistique du Cameroun est bien plus complexe, comme nous l'avons expliqué précédemment. De par la situation de multilinguisme sociétal de leur pays, les Camerounais sont plurilingues, ils utilisent plusieurs langues au quotidien et le français n'est

²⁵ Font exception les Français qui font usage des langues régionales, ainsi que les personnes créolophones dans les DOM-TOM et les Français issus de l'immigration. D'après C. Trimaille (2006, p.12) en dehors du français, les principales langues d'usage quotidien en France sont l'alsacien, l'arabe, le berbère, le breton, l'occitan, le portugais, le turc, le kurde et le romani.

qu'exceptionnellement leur langue première. Par conséquent, contrairement à la France, il est fort probable que la majorité des apprenants des deux associations ne parlaient pas le français à la maison à l'âge de 5 ans mais plutôt la langue ou les langues de leurs parents. Ceux d'entre eux qui sont allés à l'école francophone, ont donc été alphabétisés dans une langue qui n'est pas leur langue première. Les parcours des personnes en difficulté à l'écrit au Cameroun sont donc variées : certains ne sont jamais allés à l'école, ils parlent le français courant du Cameroun qu'ils ont appris de manière informelle dans la rue, d'autres ont appris le français à l'école mais ont abandonné leur scolarité de manière précoce, d'autres encore ont été alphabétisés dans leur langue et ne savent pas lire et écrire en français. Pour la majorité d'entre eux²⁶ le français n'est pas leur langue première, mais cependant la première langue d'entrée dans l'écrit.

3.4.2 Conséquences

Le contexte camerounais est particulier, celui des deux associations aussi. C'est pourquoi la démarche des formateurs pour aider ces personnes à sortir de l'illettrisme doit s'adapter à ce contexte. Ce qui selon moi signifie :

- Prendre en compte leur âge. Ce sont des adultes, les supports actuellement utilisés dans les deux associations sont inadaptés à leur âge. La majorité d'entre eux est très jeune. Leurs intérêts diffèrent donc d'un adulte âgé de plus de 45 ans. Les femmes qui sont majoritaires par exemple, ont des enfants en bas âge, elles sont donc plus particulièrement sensibles à tout ce qui concerne à la santé de l'enfant et à son éducation.
- Prendre en compte leur situation professionnelle ou leur projet de formation. Dans l'association DUCA, les apprenants choisissent dès le départ un domaine professionnel dans lequel ils réaliseront leur apprentissage. Le domaine professionnel dans lequel ils auront besoin d'utiliser l'écrit est d'emblée donné. Pour certains des domaines, tels que l'hôtellerie, la couture ou l'esthétique, il est assez aisé de prévoir dans quelles situations l'apprenant aura besoin de lire ou d'écrire, de même que les documents qu'il écrira ou qu'il lira. La formation doit s'orienter vers de « l'alphabétisation sur objectifs professionnels », ce qui semble possible mais exigeant en temps de préparation pour l'enseignant s'il ne dispose pas de supports adaptés à chaque domaine professionnel. Dans l'association Savio, les objectifs de formation de chaque apprenant doivent également être définis afin d'élaborer pour chacun un parcours adapté. L'élaboration d'un questionnaire devrait permettre facilement de déterminer les objectifs de chaque apprenant.
- Prendre en compte le milieu urbain dans lequel ils vivent et évaluer les situations dans lesquelles ils seront confrontés à l'écrit (formulaires administratifs, visites médicales, documents concernant la scolarité des enfants, etc.). Et donc varier les supports d'apprentissage en leur proposant des documents authentiques qui non seulement les mettront en situation authentique d'écrit, mais leur permettront d'acquérir des stratégies pour lire et pour écrire. Cela est facile à réaliser, divers formulaires ont déjà été recueillis. Reste à sensibiliser les formateurs à l'intérêt pour l'apprenant d'utiliser de tels supports.

²⁶ A l'exception de ceux qui ont été alphabétisés dans leur langue première : ils sont peu nombreux au Cameroun.

- Leur apprendre à lire et à écrire simultanément. Dans ce contexte urbain, la lecture ne doit pas être privilégiée par rapport à l'écriture, car les apprenants ont aussi besoin d'écrire dans leur quotidien.
- Donner comme premier objectif pour l'apprenant d'être capable de communiquer efficacement à l'écrit et non de parvenir d'emblée à écrire un français sans faute. Ce qui implique entre autre de ne pas corriger l'apprenant s'il utilise le « français parlé du Cameroun », et de sensibiliser les formateurs aux particularités de ce français du Cameroun.
- Etre plus particulièrement attentif au parcours singulier de chacun : son parcours géographique, son parcours scolaire et/ou de formation, mais aussi sa biographie langagière. L'élaboration d'un questionnaire utilisable lors d'un entretien d'accueil permettra de recueillir ces informations. Le parcours géographique de l'apprenant (vie en milieu urbain ou rural) peut donner des indices sur son rapport à l'écrit et sur ses compétences en français. Le parcours scolaire et/ou de formation permet de dire si la personne relève de l'analphabétisme, de l'illettrisme ou du Français Langue étrangère. Même si la distinction entre illettrisme et analphabétisme n'est pas toujours facile à établir dans le contexte camerounais. Les informations concernant la scolarité de l'apprenant ne sont pas systématiquement enregistrées par écrit par exemple. Lorsque l'apprenant ne peut dire combien de temps il est allé à l'école, comment déterminer en se référant à la définition de l'équipe *PsyEF* s'il est analphabète ou illettré ? C'est pourquoi les critères quantitatifs des définitions de l'équipe *PsyEF* ne peuvent être pris en compte dans notre contexte. Il faudrait plutôt mettre à disposition des formateurs un test de positionnement qui leur permette d'orienter la personne vers le dispositif adaptée à la situation de l'apprenant. La biographie langagière de l'apprenant peut donner des indices sur les compétences en français de l'apprenant. Mais seul un test d'évaluation de la compréhension et de la production orale en français pourra réellement déterminer si l'apprenant maîtrise suffisamment le français oralement pour suivre une formation d'apprentissage de l'écrit, ou si elle doit prioritairement améliorer ses compétences à l'oral. Si l'apprenant sait lire et écrire dans sa langue, il faut s'appuyer sur ses compétences dans cette langue pour lui apprendre à lire et à écrire en français.

L'idée récurrente des fondements théoriques que je viens d'exposer étant de centrer la formation sur les besoins de l'apprenant, j'ai donc choisi de mettre en place une action qui permette aux formateurs des deux associations de « mieux connaître » leurs apprenants » et de les inciter à centrer la formation sur leurs besoins.

TROISIEME PARTIE

-

La formation-action

1. Evaluation des besoins

1.1 Premiers besoins constatés

Comme nous venons de l'expliquer, les centres d'intérêts des adultes ne sont pas les mêmes que ceux des enfants parce que l'adulte et l'enfant n'ont pas les mêmes « problèmes » à résoudre. D'autre part, les principes de la formation des adultes nous ont appris qu'un adulte ne vient en général se former que s'il en ressent le besoin, sa démarche est volontaire, ce qui signifie qu'il a un ou des objectifs de formation. S'il décide d'apprendre à lire et à écrire ou d'améliorer son écrit, c'est qu'il a des besoins particuliers à l'écrit : dans son travail, pour trouver du travail, dans sa vie quotidienne. Chaque apprenant a donc des objectifs spécifiques de communication à l'écrit : être capable de remplir un devis, comprendre une ordonnance, lire le livret scolaire des enfants, etc. Pour réaliser ses objectifs de formation, l'apprenant adulte n'a donc ni le temps, ni le besoin de franchir tous les paliers des apprentissages de l'école primaire. C'est pourquoi, les livres destinés à la formation des enfants sont inadaptés à la formation des adultes.

J'ai supposé que l'utilisation de ce type de support révélait que les enseignants ne prenaient pas assez en compte le contexte, et notamment les particularités du public. Avant de mettre en place une action qui vise à les inciter et les aider à contextualiser davantage la formation, j'ai cherché à comprendre pourquoi le contexte n'était pas suffisamment pris en compte, afin de répondre au mieux aux besoins des formateurs.

1.2 Les questionnaires²⁷ proposés aux formateurs

Pourquoi, les formateurs ne tiennent-ils pas compte du contexte et notamment des particularités du public ? Cela résulte-t-il de leurs représentations en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? Est-ce parce qu'ils ne connaissent pas suffisamment le contexte et notamment le public ? Que savent-ils de la question de l'illettrisme des adultes ? Pour répondre à ces questions, après avoir présenté la finalité du projet (améliorer les cours d'alphabétisation) aux formateurs, nous avons élaboré un questionnaire destinés aux formateurs. Ces questionnaires avaient pour objectifs de :

- Connaître l'expérience de chaque formateur. Car l'expérience de chacun, (expérience professionnelle, familiale, linguistique, expérience d'expatriation) influe forcément sur l'organisation de la formation et peut aider à la comprendre.
- Faire émerger les représentations en matière d'enseignement/apprentissage et de fonctionnalité de l'écrit. En effet, les représentations individuelles permettent souvent d'expliquer les comportements, les façons de faire.
- Evaluer leurs connaissances du domaine de l'illettrisme, mais aussi du contexte socio-linguistique du Cameroun et du public des cours.
- Faire exprimer les motivations et les besoins de chacun (besoins ressentis) en matière de formation (satisfactions, attentes, déceptions).

Le questionnaire destiné aux bénévoles de l'association Savio diffère légèrement de celui destiné à l'enseignant de l'association DUCA : il ne comporte que 16 questions alors que le questionnaire destiné aux bénévoles de l'association Savio en compte 17. En effet, parce que l'enseignant de DUCA est salarié et non bénévole, je n'ai pas jugé opportun de lui poser la

²⁷ Les deux questionnaires figurent en annexes 5 et 6.

question n°13 (« *Vous avez rejoint le groupe de bénévoles de l'association Dominique Savio, quelles sont vos motivations ?* ») du questionnaire destinés aux bénévoles de l'association Savio.

1.3 Analyse des réponses des formateurs

Ce questionnaire a été soumis à neuf formateurs : à l'enseignant de l'association DUCA et à huit bénévoles de l'association Savio. Je rappelle que parmi ces neuf formateurs, huit sont des femmes, le seul enseignant homme étant l'enseignant de l'association DUCA. D'autre part, deux enseignants seulement sont camerounais (l'enseignant de l'association DUCA et l'un des bénévoles de l'association Savio), les sept autres sont des femmes expatriées françaises qui résident depuis peu de temps à Douala (deux ans maximum). Tous les formateurs ont bien voulu répondre au questionnaire.

Compétences linguistiques (question n°5 : « *Langues parlées et/ou écrites (précisez)* »)

Les enseignants ont tous répondu qu'ils parlaient et écrivaient le français. Certains ont en plus des compétences linguistiques en anglais et en espagnol (langues apprises à l'école). La formatrice camerounaise de l'association Savio parle et écrit sa langue première : le bamun. Quant à l'enseignant de l'association DUCA, il n'a pas indiqué les langues africaines qu'il parle ou qu'il écrit. Considère-t-il que ces langues n'entrent pas dans la catégorie « langue » ?
28

Expérience de l'interculturel (question n°7 : « *Avant de résider au Cameroun, avez-vous résidé dans un/d'autres pays que le vôtre ?* »)

Quatre formateurs sur neuf ont résidé dans un autre pays que le leur avant de résider au Cameroun (Allemagne, Etats-Unis, Vietnam, Arabie Saoudite, Belgique). Parmi les neuf formateurs, un seul réside au Cameroun depuis moins de un an.

⇒ Une réflexion sur l'interculturel ne nous a pas semblé être une priorité pour deux raisons :

- à l'exception des deux formateurs camerounais (qui ne sont pas concernés par cette question puisqu'ils partagent la même culture que le public des cours), quatre formateurs sur les sept expatriés français ont déjà fait l'expérience d'une culture différente puisqu'ils ont résidé dans des pays autres que le leur.
- A l'exception d'une enseignante, tous les formateurs résident au Cameroun depuis plus de un an.

Néanmoins, au moment où je rédige ce mémoire, je m'aperçois qu'une réflexion sur la question de la culture d'apprentissage²⁹, mais aussi sur le français courant du Cameroun aurait été nécessaire.

Représentations de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Les représentations individuelles sont en général le fruit de l'expérience de chacun. Les questions n°6 (« *Profession (même si non exercée actuellement)* »), n°8, n°9 (« *Avez-vous des enfants ? Sont-ils scolarisés ? Dans quelle (s) classe (s) ?* ») et n°10 (« *Comment avez-vous appris à lire et à écrire ? (lieu, méthode...)* ») avaient pour but de comprendre l'expérience de chaque

²⁸ Beaucoup d'apprenants des deux associations font de même lorsqu'on leur demande quelles sont les langues qu'ils parlent, ils omettent de citer les langues autochtones. Et pour parler de leur langue première, ils utilisent les termes de « dialecte » ou de « patois ».

²⁹ Au Cameroun, la culture d'apprentissage se caractérise par la primauté accordée à l'objet d'apprentissage et au rôle de l'enseignant au détriment des besoins de l'apprenant. L'apprenant n'est pas habitué à prendre spontanément la parole et à travailler en autonomie.

enseignant en matière d'apprentissage de l'écrit. Les réponses apportées à ces questions ont révélé que :

- Parmi les 9 formateurs, un seul est enseignant de formation. Il s'agit de l'enseignant de l'association DUCA qui est professeur des écoles, et qui exerce dans une école primaire de Douala en parallèle des cours qu'il dispense dans l'association. Les autres professions citées sont : rédactrice sinistre en assurances, consultante RH, gouvernante, technicienne de surface, chef de produits, responsable de magasin, comptable. Certains bénévoles n'ont jamais exercé de profession. L'une des bénévoles de l'association Savio a appris à lire et à écrire à sa fille aînée en français, car cette dernière était alors scolarisée dans une école australienne.
- Dans l'association Savio, six bénévoles sur huit ont des enfants scolarisés à l'école primaire française (PSM, GSM, CE1, CE2, CM2).
- Tous les formateurs ont appris à lire et à écrire à l'école. Certains ont précisé le type de méthode (syllabique ou globale). L'un des formateurs se souvenait même du nom de la méthode !
- Quatre formateurs ont suivi une formation à l'âge adulte dans les domaines suivants (utilisation des NTICE à l'école primaire, hôtellerie, informatique, SIDA).

⇒ Quatre formateurs ont été apprenants à l'âge adulte comme le sont nos apprenants actuels. L'expérience que certains ont de la formation des adultes pourra servir de point de départ à une réflexion sur ce thème. Aucun des formateurs n'a suivi une formation en Fle ou dans le domaine de l'illettrisme. C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que les représentations de l'enseignement/apprentissage de l'écrit des formateurs résultent de leur expérience personnelle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant qu'apprenant/enfant, en tant que parents d'élèves de l'école primaire, et pour certains en tant qu'enseignant à l'école ou répétiteur pour leurs propres enfants.

Les observations suivantes m'ont permis de confirmer cette hypothèse :

- Les supports utilisés (supports destinés aux enfants) actuellement pour la formation ne posent pas problème à la majorité des formateurs.
- Au cours d'une séance l'une des enseignantes affirmait au sujet d'un apprenant : « *s'il veut pouvoir écrire une phrase, il faut d'abord qu'il apprenne ce que c'est que le groupe nominal !* ».
- L'exercice de la dictée est fréquemment utilisé pour évaluer les apprenants.
- Certains formateurs corrigent les apprenants s'ils font usage à l'écrit du français du Cameroun³⁰.

Nous supposons que si les supports utilisés actuellement pour la formation ne posent pas de problème aux formateurs c'est parce que ce type de support pour l'apprentissage de l'écrit leur est familier: l'enseignant de l'association DUCA dans le cadre de sa profession d'instituteur a toujours utilisé ce type de support pour enseigner l'écrit, tous les formateurs ont appris à lire et à écrire avec ce type de supports, leurs enfants apprennent à lire et à écrire également avec des supports destinés aux enfants. La réflexion d'un des formateurs sur le groupe nominal montre que pour certains bénévoles, le premier objectif à viser dans la formation est l'apprentissage des règles du fonctionnement de la langue française. De même,

³⁰ Lors d'une séance, l'un des apprenants écrivait une lettre à sa mère pour lui annoncer que son frère avait eu un accident. Il avait écrit : « Chère Maman, je t'écris pour t'informer qu'Adirou **a fait l'accident**, hier sur la route de Kribi. » Il avait donc employé une expression en usage au Cameroun : « faire l'accident » que le formateur lui a demandé de remplacer par « a eu un accident ».

l'utilisation de dictées³¹ pour évaluer les apprenants sévèrement sanctionnées par l'enseignant, ainsi que la correction des expressions qui appartiennent au français du Cameroun, révèlent que la priorité de certains enseignants est de conduire les apprenants à la maîtrise d'un français écrit « parfait ». Or, comme je l'ai exposé précédemment, s'agissant d'adultes en formation, la priorité doit être avant tout de permettre aux apprenants de **communiquer efficacement** par l'écrit. Car si l'apprenant parvient rapidement à communiquer par écrit, il sera en situation de réussite, ce qui contribuera à renforcer sa motivation. En revanche le corriger systématiquement pour des erreurs d'orthographe ou des expressions qui ne sont pas « franco-normées » le mettra en situation d'insécurité linguistique. Il s'agit donc de transformer les représentations des formateurs en matière d'apprentissage de l'écrit. L'idée est de leur proposer une réflexion sur les intérêts de l'adulte en formation afin qu'ils conviennent que les supports utilisés actuellement sont inadaptés aux apprenants adultes. En outre, il faut les inviter à réfléchir sur l'écrit comme moyen de communication, afin qu'ils conviennent que apprendre à écrire c'est avant tout apprendre à communiquer efficacement par écrit ; or on peut communiquer efficacement par écrit sans maîtriser parfaitement toutes les règles d'orthographe et en utilisant des expressions qui appartiennent au français courant du Cameroun (tout dépend de l'interlocuteur auquel on s'adresse).

Le rapport à l'écrit

La question n°11 (« *Quelle est la place de l'écrit dans votre quotidien ? (loisir, famille, travail, relations sociales...)* »), visait à faire exprimer à chacun ce que représente l'écrit pour lui.

Les réponses apportées à cette question sont intéressantes car très différentes d'un formateur à l'autre. Certains disent que l'écrit occupe beaucoup de place dans leur quotidien mais sans précisions : « *Encore et encore !* » écrit l'un des formateurs. D'autres réservent l'écrit aux activités de correspondance : « *envoi de méls à la famille* », « *lettres* ». Pour certains « écrire » c'est forcément tracer des lettres sur du papier ou sur une ardoise : « *en réalité, je n'écris jamais car je passe par l'intermédiaire du clavier de l'ordinateur* », « *j'initie mes enfants à avoir une main leste à l'écriture* ». D'autres associent écrit et littérature : « *je ne suis pas littéraire* ». Enfin, certains formateurs établissent une relation entre écrit et « *travail* » ou « *école* ».

⇒ Trois formateurs n'ont pas répondu à cette question. Cette question mal formulée a posé problème à certains. Des questions du type : que lisez-vous ? Qu'écrivez-vous tous les jours ? auraient certainement mieux convenues. Les réponses apportées révèlent que si certains formateurs associent « écrire » et « communiquer » (correspondance), pour d'autres l'activité d'écriture semble se réduire à du graphisme (le clavier et l'écran ne seraient pas des supports d'écriture !) ou être le domaine exclusif des apprentissages scolaires. Or, les formateurs vont sur internet, envoient des SMS, lisent l'actualité, font des achats, se repèrent dans Douala grâce aux panneaux, etc. mais quasiment aucun d'entre eux n'a fait allusion à tous ces écrits qui font partie du quotidien. Susciter une réflexion sur ce que signifie lire et écrire (à quoi ça nous sert au quotidien, les opérations mis en œuvre au cours de ces activités, les supports utilisés) doit être intégrée dans la formation afin que les formateurs conviennent que l'apprentissage de l'écrit répond avant tout à un besoin de communication.

Connaissance du domaine de l'illettrisme³²

La question n° 12 (« Pour vous « être analphabète », ça veut dire quoi ? ») visait à savoir si les formateurs savaient établir des distinctions entre « analphabète » et « illettré » ?

³¹ Un exemple de dictée corrigée par l'un des enseignants figurent dans l'annexe 7.

³² J'emploie le terme d'« illettrisme » ici au sens large, pour désigner la situation des personnes en difficulté à l'écrit quelle que soit l'origine de leurs difficultés.

Pour la majorité d'entre eux, est analphabète : « *l'individu qui ne sait ni lire, ni écrire.* ». L'un des formateurs a introduit le critère de la scolarité dans la définition qu'il propose : « *Une personne qui n'a pas achevé son cursus scolaire primaire* ». La définition proposée par un autre reste assez vague : « *n'avoir pas eu la possibilité d'apprendre vraiment* ». Un formateur, en revanche a apporté beaucoup de précisions sans introduire néanmoins le terme d'illettré : « *ne pas comprendre un texte simple et ne pas savoir retranscrire des idées simples sur papier de manière qu'autrui puisse le comprendre. Une personne qui fait des fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, n'est pas analphabète* ». Un autre encore, a ajouté dans sa définition les conséquences liées au fait de ne pas savoir lire et écrire : « *ne pas savoir lire et écrire : être coupé du monde, manque d'autonomie, de liberté* ». Ici le formateur met bien en évidence que l'écrit répond à un besoin de l'apprenant adulte : besoin d'information, d'indépendance mais aussi de liberté³³ dans toutes les situations quotidiennes où il est confronté à l'écrit. Enfin, la dernière proposition est très intéressante, elle a été apportée par l'une des bénévoles qui est camerounaise : « *ne pas lire et bien parler la langue courante* ». La « *langue courante* » étant pour cette formatrice le français, selon sa définition, seraient analphabètes tous ceux qui n'ont pas de compétences suffisantes (en lecture et à l'oral) dans cette langue, elle n'envisage donc pas que l'on puisse être alphabétisé dans une langue africaine.

⇒ Les réponses des formateurs sont intéressantes parce que, même s'ils ne parviennent pas à faire une distinction entre les notions d'« analphabétisme » et d'« illettrisme », les propositions de définitions données révèlent qu'ils ont compris que les personnes en difficulté à l'écrit ne présentent pas toutes les mêmes caractéristiques : les raisons pour lesquelles elles sont en difficulté à l'écrit ne sont jamais exactement les mêmes (certains n'ont pas eu « *la possibilité d'apprendre vraiment* », d'autres n'ont pas « *achevé [leur] cursus scolaire primaire* »), de même que la nature de leurs difficultés (certains « *ne savent ni lire, ni écrire* », d'autres ne parviennent pas « *à comprendre un texte simple* », d'autres encore ne parviennent pas à « *bien parler la langue courante* » et sont donc aussi en difficultés à l'oral en français). Il faudra permettre aux formateurs de s'approprier davantage de connaissances sur le domaine de l'illettrisme, et notamment sur la distinction entre « analphabétisme », « illettrisme » et « français langue étrangère », afin qu'ils soient en mesure d'orienter les personnes vers des dispositifs de formation adaptés à leurs besoins.

Satisfactions et difficultés des formateurs dans leur travail d'enseignement

Voici sous forme de tableau les satisfactions (question n°15 : « *Quelles sont les satisfactions que vous rencontrez en participant à ces cours d'alphabétisation ?* ») et les difficultés (question n°16 : « *Quelles sont vos déceptions ou vos difficultés ?* ») que les formateurs disent rencontrer dans leur travail d'enseignement :

Satisfactions	Difficultés
-le travail d'équipe (« <i>participer à un projet collectif</i> », « <i>les échanges avec tous les membres de l'association</i> », « <i>la gentillesse des participants</i> »). -la relation formateur/apprenant (« <i>échanger</i> », « <i>transmettre</i> », « <i>connaissance des us et coutumes des élèves</i> »). -la progression des élèves (« <i>les progrès des participants</i> »).	Les formateurs ont exprimé deux types de difficultés, celles qui selon eux viennent d'eux et celles qui résultent des apprenants : Difficultés liées aux formateurs : -le manque de méthode/méthodologie (« <i>manque de méthode=définir leurs priorités selon leurs attentes</i> », « <i>manque de méthodologie, de suivi</i> »).

³³ « *Je veux apprendre à lire pour savoir la vérité de ce qu'il y a écrit dans les papiers* », a confié l'une des apprenantes à ce formateur, exprimant ainsi son désir de liberté qui consiste entre autre à ne pas subir les éventuelles tromperies des autres parce qu'on est entièrement sous leur dépendance.

<p>-la motivation des apprenants. -améliorer sa propre formation en français (« améliorer mon niveau de français », « en donnant des cours d'alphabétisation, je découvre d'autre vocabulaire avec des mots nouveaux, ce qui m'emmène à être à la conquête du savoir-savant et le savoir-enseigné par des méthodes nouvelles en autodidacte »).</p>	<p>-le manque de disponibilité (« que je ne puisse pas être là tout le temps pour mes apprenants »). -le manque d'assurance (« je voudrais être sûre de bien faire »). -le barrage de la culture pour comprendre la place de l'écrit dans leur quotidien (« différences culturelles = place de l'écrit au quotidien »).</p> <p>Difficultés liées aux apprenants : -l'hétérogénéité des compétences des apprenants (« On essaie de s'adapter à tous les niveaux de base des apprenants »). -les apprenants ne finissent pas le programme du livre utilisé actuellement comme support d'apprentissage en fonction du niveau attribué à chaque élève, il s'agit par conséquent du programme de la SIL, du CP ou du CE1, etc. (« que les apprenants ne finissent pas leur programme »). -difficultés de concentration et de mémorisation du côté des apprenants (« ils ont des problèmes de concentration et de mémoire non volontaire car je les trouve très assidus ») -difficultés en français à l'oral des élèves (« difficultés de mes élèves à assimiler des mots français », « ils n'ont pas d'automatismes au niveau du langage, ce qui les pénalise à l'écrit et les empêche d'avancer en grammaire, conjugaison et orthographe. Il y a un certain blocage à ce niveau-là »). -absence des apprenants, attitude négative (« Certains de ces apprenants sont trop absent et ne fournissent presque pas d'efforts pour intégrer le petit groupe. D'autres ont même la honte de lire ou de demander à une personne de les aider en situation d'apprentissage. En plus de cela, certains manquent de bonnes manières, de savoir-vivre »).</p>
--	--

Tableau n° 6 : Satisfactions et difficultés des formateurs

Les réponses à ces questions sont intéressantes. Les satisfactions ressenties diffèrent d'un formateur à l'autre : elles sont liées aux apprenants ou aux autres formateurs (gentillesse, sentiment d'appartenir à un groupe, échanges au sein du groupe, progression, motivation des apprenants), mais elles sont aussi pour certains liées au sentiment personnel de progresser en français. Notons que si certains formateurs (ceux de l'association Savio en général) sont plutôt satisfaits de l'assiduité des apprenants, d'autres se plaignent de leurs absences répétées (il s'agit principalement de l'enseignant de l'association DUCA). Concernant les difficultés, il est intéressant de constater, que selon les formateurs, la majeure partie des difficultés émanent des apprenants. Seuls deux ou trois suggèrent que les difficultés peuvent aussi venir des enseignants, qui utilisent des méthodes qui ne sont pas forcément les bonnes ou qui sont inadaptés au contexte culturel de l'apprenant (« barrage culturel »), qui manquent d'informations sur le vécu de l'apprenant (« place de l'écrit au quotidien »). Parmi ces deux ou trois formateurs, l'un d'eux a exprimé son désir d'axer davantage l'enseignement sur les besoins des apprenants, mais ne sait comment s'y prendre (« manque de méthode = définir leurs priorités selon leurs attentes »). Mais tous les formateurs ne partagent pas ce désir car les difficultés exprimées révèlent aussi que pour certains, la priorité dans la formation est de « finir le programme » du livre. Enfin, les formateurs ont défini quelques difficultés rencontrées par les élèves : difficulté de mémorisation, image négative de soi, difficulté à s'exprimer à l'oral en français, etc.

⇒ Il faudra revenir avec les formateurs sur les difficultés qu'ils rencontrent et susciter leur réflexion afin qu'ils s'interrogent sur l'origine de ces difficultés, afin qu'ils puissent convenir que les difficultés ne sont pas toujours dues à l'apprenant mais qu'elles peuvent aussi venir des méthodes d'enseignement. Il conviendra de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour résoudre ces difficultés. Il conviendra d'apporter des connaissances sur les caractéristiques générales de la personne en situation d'illettrisme. Des éléments de réponse sur les difficultés à l'oral de certains apprenants pourront être apportés par une réflexion sur le plurilinguisme et la situation linguistique du Cameroun. Enfin, il faudra chercher à faire évoluer les représentations en matière d'enseignement afin que les formateurs conviennent que la formation ne doit pas être axée sur le programme du livre mais plutôt sur les besoins de l'apprenant.

Connaissance des apprenants

Afin de savoir si les formateurs connaissent leurs apprenants, nous leur avons proposé de remplir le tableau ci-dessous :

Question n° 17 « *Que savez-vous des apprenants qui fréquentent ces cours ?* »

Vous connaissez leur :	OUI	NON
Nom		
Prénom		
Nationalité		
Age		
Origine ethnique		
Les langues qu'ils parlent ou qu'ils comprennent		
Leur niveau de scolarisation		
Leur situation familiale		
Leur situation professionnelle		
Les raisons pour lesquelles ils veulent s'approprier l'écrit		

« *Ecrivez toute autre information que vous connaissez sur ces apprenants :* »

Ces informations ont été choisies à partir de notre connaissance du contexte qui nous laisse supposer que nos apprenants sont plurilingues, que le français n'est pas forcément leur première langue, qu'ils n'ont pas tous le même parcours scolaire. Les réponses apportées varient en fonction des formateurs. Certains formateurs (deux sur les neuf) semblent bien connaître leurs apprenants puisqu'ils n'ont coché que des « oui ». Mais si tous connaissent le prénom des apprenants, les réponses ont montré qu'en général ils ne connaissent pas leur âge, ni leur parcours scolaire, ni leur situation professionnelle, ni les raisons pour lesquelles ils veulent apprendre à lire et à écrire. Ce tableau comporte cependant un défaut par rapport aux résultats attendus. En effet, on ne peut y répondre que par oui ou par non, on ne peut donc pas

avoir connaissance des informations détenues par la personne qui répond. Par exemple, à la question : « *Connaissez-vous les langues qu'ils parlent ou qu'ils comprennent ?* », beaucoup de formateurs ont répondu « *oui* », mais ont été surpris de constater, lorsqu'ils ont interrogé leurs apprenants, qu'ils ignoraient en réalité que ces derniers parlaient trois langues. Une question ouverte du type : « *Ecrivez toutes les informations (profession, situation familiale, situation professionnelle, parcours scolaire, compétences linguistiques, etc.) dont vous disposez sur chacun de vos apprenants* », aurait permis de recueillir des informations plus justes sur la connaissance que les formateurs ont de leurs apprenants.

⇒ Néanmoins, mettre en place un dispositif et élaborer un outil pour que les formateurs aient une meilleure connaissance de leurs apprenants est nécessaire. Cet outil pourrait prendre la forme d'un questionnaire utilisable lors de l'accueil d'un nouvel apprenant. Ce questionnaire pourrait être accompagné d'un formulaire permettant de noter les réponses apportées par l'apprenant afin de constituer un dossier consultable pour chaque apprenant. L'association DUCA dispose déjà d'un formulaire que les encadrants de l'association remplissent lorsqu'ils accueillent un nouveau candidat. Mais ce formulaire³⁴ est commun à tous les candidats de l'association DUCA, or l'association n'accueille que peu de personnes en difficulté à l'écrit. Il conviendra donc de le compléter afin que l'association puisse disposer de deux formulaires : un pour les candidats « lettrés » et un autre pour les candidats en difficultés à l'écrit.

2. La formation –action

2.1 Choix du type de formation

Les besoins ayant été identifiés, il s'est alors agi pour nous de trouver un type de formation qui puisse correspondre le mieux possible aux formateurs. Or, plusieurs contraintes se présentaient :

- Les formateurs de l'association Savio sont tous bénévoles. Leur démarche en tant que bénévole dans l'association est généreuse et doit être encouragée. Par conséquent, il faudra veiller à leur proposer une formation qui ne soit pas ressentie comme trop contraignante ou comme une critique négative de leurs pratiques d'enseignants. Ils devront se sentir impliqués dans la formation afin que, l'envie de changer certaines pratiques d'enseignement ou les orientations données actuellement à la formation émanent non de l'extérieur mais d'eux. Il faut qu'à la fin de la formation, ils soient convaincus que ces changements sont nécessaires et qu'ils contribueront à améliorer la formation.
- L'enseignant de l'association DUCA a un emploi du temps très chargé. Ses seuls moments de disponibilité sont des heures tardives ou le week-end. Or, ces jours ou ces heures de formation ne conviennent pas aux bénévoles de l'association Savio.

Le public des personnes à former étant constitué d'adultes, en majorité bénévoles, j'ai opté pour une formation qui sous certains aspects s'apparente à une formation-action. La formation-action fait partie des méthodes dites « méthodes actives », dont nous avons défini les caractéristiques dans la deuxième partie de ce mémoire (II, 2.2.2 page 44). Les méthodes actives sont préconisées pour les adultes en formation. Comme l'indique son nom, la formation-action donne aux personnes la possibilité de se former en agissant, c'est-à-dire de mettre rapidement en pratique les connaissances ou savoir-faire acquis au cours du processus

³⁴ Ce formulaire figure en annexe 8.

formatif. Selon H. Lenoir (2009, p.18) : « la formation-action consiste à engager un travail d'apprentissage à partir d'une action motivante et mobilisatrice pour le groupe. ». La première étape d'une formation-action consiste à définir un projet à mener de manière collective (apprenants + formateur). Pour réaliser ce projet, les apprenants auront besoin d'acquérir des connaissances et des savoir-faire. Le formateur a donc pour rôle de permettre aux apprenants l'acquisition des connaissances et des savoir-faire nécessaires à la réalisation de leur projet. Il joue le rôle d'un facilitateur qui répond aux besoins des apprenants pour que ceux-ci puissent parvenir à leurs fins. L'avantage de ce type de formation est que les savoirs et savoirs faire « *n'apparaissent plus comme artificiels et plaqués* » (ibid) mais correspondent véritablement aux besoins des apprenants. D'autre part, l'appropriation des savoirs et savoir-faire est facilitée car les apprenants ont la possibilité de mettre rapidement en pratique ce qu'ils ont appris. Dans ce type de formation, la difficulté pour le formateur est de rester à l'écoute des apprenants afin de ne pas être tenté d'imposer ses solutions dans la réalisation du projet.

2.2 Modalités et finalités de la formation

Le projet collectif proposé aux formateurs fut d'élaborer ensemble un questionnaire qui puisse nous aider à mieux connaître chaque apprenant, et qui puisse être utilisé ensuite pour mener l'entretien d'accueil d'un nouvel apprenant. J'ai pensé que pour parvenir à réaliser ce questionnaire, les formateurs auraient nécessairement besoin d'acquérir des connaissances sur tous les domaines qui concernent le profil des apprenants (la formation des adultes, l'illettrisme, le plurilinguisme), et qu'ainsi ce projet leur permettrait d'acquérir les connaissances nécessaires à la prise en compte de ce contexte pour la formation. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, les formateurs pourront tester le questionnaire auprès de leurs apprenants, ce qui leur donnera l'occasion de confronter les principes théoriques à la réalité du terrain, mais aussi de recueillir toutes les informations qui permettront d'affiner le contexte dans lequel se déroule la formation. Cette partie action de la formation sera en outre pour chaque formateur « un galop d'essai » à la pratique de l'entretien d'accueil. Il faudra évaluer si après avoir pratiqué ce « galop d'essai », des besoins en matière de savoir-faire (savoir mener un entretien d'accueil) se font sentir, et les satisfaire.

Compte tenu de l'emploi du temps de l'enseignant de l'association DUCA, il n'était pas possible de prévoir plusieurs rencontres réunissant tous les formateurs où chacun aurait pu poser des questions, et au cours desquelles l'apport de savoirs et de savoir-faire aurait pu être réalisé. J'ai donc opté pour une formation à distance, via la messagerie électronique de chacun des formateurs. Cet outil permettant à chacun de se former selon ses disponibilités, mais ne donnant pas lieu à des échanges et un travail de groupe qui selon nous, aurait été beaucoup plus fructueux. Cette formation comprenait cinq étapes. L'évaluation des besoins des formateurs ayant été faite par le biais du questionnaire (III, 1.2 page 57) proposé au début du projet, les étapes de la formation visaient à répondre à ces besoins. Chaque semaine, les formateurs recevaient donc par courrier électronique un document qui comprenait trois parties : une partie de réflexion personnelle (« *Mais pour commencer parlons de vous* »), une partie théorique (apport de connaissances) et une dernière partie où chacun était invité à faire des suggestions (« *Avez-vous des suggestions à faire pour améliorer les cours d'alphabétisation ?* ») pour améliorer la formation à partir de sa réflexion personnelle sur le thème proposé, et à rédiger des questions (« *Formulez une ou des questions* ») pour le questionnaire destiné à l'entretien d'accueil. Les finalités et modalités de la formation ont été présentées aux formateurs dans un document³⁵ envoyé par mél. A posteriori, je constate que cette présentation est trop générale et qu'à aucun moment, n'apparaît l'idée d'élaboration

³⁵ Ce document figure en annexe 9.

collective d'un questionnaire, alors que la réalisation de ce questionnaire fait partie du projet de la formation-action.

2.3 les cinq étapes de la formation-action

Les cinq étapes proposées présentées dans le tableau ci-dessous, correspondent aux besoins identifiés grâce au questionnaire rempli par les formateurs au début de notre action. Nous les avons élaborées au fur et à mesure. Afin d'intéresser les formateurs, nous avons chaque fois suscité leur réflexion sur leur expérience personnelle, et nous avons varié les supports de formation (supports écrits et audio). Chacun restant libre de répondre aux questions posées et de nous retourner le document rempli.

Etape	Thème	Supports utilisés	Objectifs
Etape 1	La formation des adultes	-Document à lire et à remplir.	-Réfléchir de manière personnelle sur l'intérêt et la motivation dans le suivi d'une formation en tant qu'adulte. -Connaitre les principes de la pédagogie des adultes.
Etape 2	Le plurilinguisme	-Document à lire et à remplir. -Document audio : témoignage d'un plurilingue camerounais ³⁶	-Réfléchir sur son usage d'une/des langue(s) connues au quotidien. -Comparer son usage des langues avec celui d'un plurilingue. -Connaitre les caractéristiques du plurilingue en Afrique francophone.
Etape 3	L'illettrisme	-Document à lire et à remplir. -Document audio : extrait d'une émission de Rfi sur « l'illettrisme en entreprise » en France ³⁷ .	-Etablir la distinction entre « analphabétisme », « illettrisme » et « Français langue Etrangère ».
Etape 4	Lire	-Document à lire et à remplir.	-Réfléchir sur sa pratique en tant que lecteur. -Connaitre les différentes opérations qui interviennent dans l'activité de lecture.
Etape 5	Ecrire	-Document à lire et à remplir.	-Réfléchir sur sa pratique en tant que scripteur. -Connaitre les différentes opérations qui interviennent dans l'activité d'écriture.

Tableau n° 7 : Objectifs de la formation-action.

Chaque étape était suivie d'un bilan. Cependant, les étapes 2 et 3 ont fait l'objet d'un seul bilan, de même que les étapes 4 et 5.

³⁶ Ce document se trouve en pièce jointe. Pour réaliser ce document j'ai enregistré un entretien semi directif avec un Camerounais que je connais.

³⁷ On peut écouter cette émission sur le site de Rfi à l'adresse suivante : <http://www.rfi.fr/emission/7-milliards-voisins?page=33>. L'extrait sélectionné pour cette étape de la formation se trouve en fichier joint.

3. Bilan des étapes de la formation-action

3.1 Réponses des formateurs aux formulaires

Peu de formateurs ont retourné les formulaires proposés pour les différentes étapes :

- Trois formateurs pour l'étape 1.
- Deux formateurs pour les étapes 2, 3, 4 et 5 (mais pas les deux mêmes).

Etape 1³⁸

A. Mais pour commencer, **parlons de vous** :

Avez-vous déjà été amené à apprendre quelque chose de nouveau en tant qu'adulte ? (programmer le magnétoscope, vous servir d'un ordinateur ou d'un nouveau téléphone portable, apprendre une langue étrangère...).

Quels étaient **vos objectifs** ?.....

Quelle était **votre motivation** ?.....

Quelles **stratégies** avez-vous employées ? Quelles ont été **les ressources** auxquelles vous avez eu recours ? (avez-vous suivi les instructions d'un mode d'emploi ? Vous a-t-on montré comment faire ? Avez-vous eu besoin de vous entraîner ?).....

.....
Est-ce que c'était une expérience agréable ? Avez-vous réussi à apprendre ce que vous souhaitiez savoir, ou à réaliser ce que vous vouliez réaliser ?.....

Quels **facteurs ont facilité ou freiné** votre apprentissage ?.....
.....

Un seul formateur a rempli la première partie de cette étape qui concernait les motivations de l'adulte pour apprendre. Elle a fait part de son expérience de l'apprentissage de l'anglais. N'étant à ce moment-là entourée que d'anglophones (en dehors du cercle familial), son besoin et son désir de communiquer avec d'autres personnes ont facilité cet apprentissage.

A. Lisez ci-dessous **quelques principes de base dans l'éducation des adultes** :

Parmi tous ces principes, quels sont ceux qui retiennent votre attention ? Notez en trois :

1.....

2.....

3.....

Les formateurs ont trouvé intéressants les principes de la formation des adultes sur lesquels nous les avons invités à réfléchir au cours de cette étape, mais ils les ont aussi critiqués. L'une des bénévoles de l'association Savio n'est pas d'accord avec le principe suivant : « *L'adulte comprend très bien la logique de l'échange symbolique : donner-recevoir-rendre.* » Selon elle, l'action des bénévoles au sein de l'association n'est pas toujours très gratifiante, car

³⁸ Le document complet figure en annexe 10.

certain apprenants ne sont pas très reconnaissants du temps qui leur est offert pour apprendre. La réaction de cette bénévole ne correspond cependant pas aux réponses apportées par de nombreux bénévoles à la question n°15 (« *Quelles sont les satisfactions que vous rencontrez en participant à ces cours d'alphabétisation ?* ») du questionnaire initial. En effet, les réponses des bénévoles de l'association Savio révélaient que beaucoup d'entre eux étaient plutôt satisfaits de leur participation aux cours d'alphabétisation.

Aucun formateur n'a fait de suggestion pour l'amélioration des cours. Un seul formateur a formulé des questions pour l'élaboration du questionnaire destiné à mieux connaître les apprenants. Voici les questions proposées :

-« *Quelles sont vos attentes pendant et à la fin de cette formation d'alphabétisation ? Quelles sont vos motivations ? Qu'allez-vous faire dans la vie active après avoir appris à lire et à écrire le français ?* »

Etape 2³⁹

A. Mais pour commencer, **parlons de vous** :

Quelle est la première langue que vous avez apprise ?
Comment l'avez-vous apprise à l'oral ? *Et à l'écrit ?* :.....
Si vous connaissez d'autres langues, comment les avez-vous apprises ?
Utilisez-vous ces autres langues au quotidien ? : *Si oui, avec qui, dans quelles circonstances ?* :

Les formateurs ont appris les langues étrangères qu'ils connaissent en milieu institutionnel. Ils ne font usage que du français au quotidien.

B. *Ecoutez maintenant le témoignage d'un Camerounais dans le fichier son (doc 2)⁴⁰ qui se trouve en pièce jointe :*

Dans ce témoignage, quelles sont les passages qui ont retenu votre attention ? Notez vos idées :

Les commentaires apportés par les formateurs suite à l'écoute du témoignage d'un plurilingue de l'ethnie Massa, sont les suivants :

Commentaires des formateurs	Les formateurs ont compris que...
« <i>le français est la 4eme langue parlée</i> » « <i>la langue massa : langue maternelle, paternelle, familiale et du catéchisme (lu, parlée et écrite) : c'est la langue du cœur.</i> »	-le français n'est en général pas la langue première d'un plurilingue francophone au Cameroun. -la langue première est une langue autochtone.
« <i>Prise en compte du nombre important de langues différentes présentes au Cameroun : nos apprenants doivent trouver une langue commune pour échanger avec leurs compatriotes, le français est appris à l'école et pratiqué dans la rue ou avec les voisins.</i> »	-La situation linguistique du Cameroun est complexe. Le multilinguisme sociétal oblige les Camerounais à faire usage de langues véhiculaires.

³⁹ Le document complet figure en annexe 11.

⁴⁰ Ce document se trouve en pièce jointe.

Commentaires des formateurs	Les formateurs ont compris que...
<p>« le français a été appris à l'école et représente la seule langue commune avec les autres ethnies vivant au Cameroun. »</p> <p>« la langue française : langue étudiée à l'école en primaire et secondaire puis utilisée au travail : c'est la langue qui permet de communiquer au travail et à l'extérieur et de s'ouvrir aux autres dans la capitale et autres régions du Cameroun. C'est la langue de l'ouverture, du savoir et des affaires. »</p> <p>« ils ont besoin de s'améliorer en français pour mieux communiquer avec le monde extérieur des villes du Cameroun, s'insérer dans le monde du travail et mieux communiquer avec l'éducation (école) et l'administration.. »</p>	<p>-le français est la langue du système éducatif. -le français est une langue véhiculaire au Cameroun.</p> <p>-le français est la langue des affaires. -le français est la langue de l'ouverture sur le monde. -le français donne accès à l'information, à la formation.</p>
« les autres langues sont simplement parlées. Elles permettent de dialoguer avec son voisinage et les marchands du village. Ce sont les langues du civisme. »	-le plurilingue a des compétences asymétriques dans les différentes langues de son répertoire verbal, car il fait un usage fonctionnel de ces langues.
« arrêt de l'école à la fin de la primaire, faute de moyens. »	-l'accès à l'éducation, à la formation n'est pas une évidence au Cameroun.

Tableau n°8 : Bilan de l'étape 2.

Après avoir pris connaissance du témoignage du plurilingue, les formateurs ont formulé les questions suivantes qui pourront être posées aux apprenants afin de mieux connaître leurs objectifs de formation :

« Utilisez-vous le français fréquemment ? À l'oral, à l'écrit ? Avec qui et à quelles occasions ? »

« Pourquoi voulez-vous apprendre à lire et à écrire en français ? Est-ce pour mieux communiquer avec un futur employeur ? Est-ce pour mieux aider vos enfants à l'école ? Est-ce pour mieux comprendre des documents administratifs ? »

Etape 3⁴¹

Cette étape proposait aux formateurs d'écouter un passage d'une émission de RFI sur le thème de « l'illettrisme en entreprise ». Suite à l'écoute de cet extrait radiophonique :

Question B (« Ecoutez maintenant ce passage d'une émission sur « l'illettrisme en entreprises en France » diffusée récemment sur RFI :

Fichier son en pièce jointe (**document 2**)

Vous devez être en mesure à présent d'établir une distinction entre analphabétisme et illettrisme :

-Les formateurs ont pu établir la différence entre les notions d'« illettrisme » et d'« analphabétisme » :
« L'analphabète est une personne qui n'a jamais fréquenté l'école. L'illettré est une personne qui est allé à l'école mais qui ne sait pas retransmettre un message par écrit et qui ne comprend pas une consigne écrite. »

⁴¹ Le document complet figure en annexe 12.

Étapes 4 et 5⁴²

Ces deux étapes avaient pour but de faire réfléchir les formateurs sur la dimension communicative de l'écrit et sur les processus mis en œuvre pendant les activités de lecture et d'écriture.

Lire pour...

La première partie des deux étapes a donné l'occasion aux formateurs de réfléchir sur : pourquoi lire ? pourquoi écrire ?

La lecture est apparue comme un moyen de se détendre (« *me faire plaisir* », « *se divertir* »), de s'informer (« *m'informer* », « *s'instruire* », « *apprendre* », « *se cultiver* »), de communiquer (« *pour lire un message* », « *communiquer* »). L'écriture, comme un moyen de communiquer (« *correspondre avec ma famille* »), de se souvenir (« *liste de courses* »).

A propos des supports et types de texte

Les formateurs ont réfléchi sur les différents supports qu'ils utilisent au quotidien (« *écran, papier, tableau* »), ainsi que sur les divers types de texte (« *mél, article de journal, liste* »).

Ils ont pris conscience par l'exercice B. de l'étape 4 qu'il y a plusieurs types de texte qui correspondent chacun à un objectif particulier, et qu'un bon lecteur reconnaît rapidement un type de texte « *par la mise en page* », « *la présentation et la forme permettent d'identifier de manière très rapide les 2 documents.* »

L'activité B. de l'étape 5 leur a permis de constater que certains types de texte qui font l'objet d'apprentissage à l'école (résumer un texte, faire une dictée) ne sont pas les types de texte que nous écrivons le plus fréquemment au quotidien. L'une des bénévoles en a conclu que : « *Dans la vie quotidienne, on écrit par nécessité/besoin. En classe, on apprend à écrire.* »

A propos des processus mis en œuvre pendant les activités de lecture et d'écriture

L'exercice de l'étape 4 qui consistait à lire des mots à l'envers, a donné l'occasion aux formateurs de prendre conscience que lire n'est pas facile.

Plusieurs exercices ont permis aux formateurs de réfléchir sur les tâches impliquées dans les activités de lecture et d'écriture : identification ou production des mots par reconnaissance/connaissance de sa forme orthographique stockée en mémoire, ou par la reconnaissance d'une partie du mot (repérages d'analogies avec d'autres mots stockés en mémoire ou par reconnaissance directe de syllabogrammes stockés en mémoire.)

D'autres exercices leur ont confirmé l'idée qu'un bon lecteur/scripteur adopte des stratégies de lecture et d'écriture en fonction du type de texte qu'il doit lire ou écrire. A la question du B. de l'étape 4 « *Est-ce que vous avez lu les deux documents de la même manière ?* », ils ont répondu : « *Non, car ce n'est pas le même type de document* », « *Non, le premier est lu de manière visuelle et globale. Le second est lu en entier du premier au dernier mot de manière linéaire.* » A la question du C de l'étape 5 « *vos deux textes se ressemblent-ils ?* », ils ont répondu : « *Non, le premier est une liste de tâches à effectuer, l'autre des informations à transmettre* ». Pour l'exercice C., l'une des bénévoles a ainsi décrit sa façon de planifier son projet d'écriture : « *Réfléchir à mon emploi du temps, noter les différentes actions à faire, noter les heures.* » Les formateurs ont ainsi pu appréhender la complexité des activités de lecture et d'écriture.

Ces deux étapes ne participaient pas à l'élaboration du questionnaire.

3.2 Expérimentation du questionnaire

Au cours de la formation-action, j'ai recueilli les propositions de questions rédigées par les formateurs, je les ai parfois reformulées et j'en ai parfois ajoutés ; puis j'ai préparé un formulaire de recueil de données comprenant ces questions, afin que les formateurs puissent expérimenter le questionnaire avec leurs apprenants. Pour reformuler les questions et enrichir le questionnaire, je me suis servi des outils proposés par J.-M. Besse (2004, p.47 à p.61) pour

⁴² Le document complet figure en annexe 13.

« évaluer les illettrismes » : « la fiche PsyEF » et le « DMA »⁴³. J'ai également utilisé le questionnaire initial du test d'Abidjan proposé par R. Chaudenson (1994, p.189). Je rappelle que le test d'Abidjan⁴⁴ est un test élaboré spécifiquement pour évaluer les compétences en français des francophones du Sud. Ce test est donc intéressant pour le contexte qui est le nôtre puisqu'il est adapté aux situations linguistiques de l'espace francophone du Sud. C'est à dire qu'il prend en compte le fait que les compétences en français du plurilingue de l'espace francophone du Sud sont très hétérogènes, elles dépendent du parcours de la personne. R. Chaudenson (1994, p.15) présente ce test comme un outil visant à « évaluer les niveaux de compétence de toutes les catégories de francophones, quels que soient par ailleurs leurs modes d'appropriation de cette langue (quasi maternelle, seconde ou étrangère ; acquise en milieu institutionnel ou informel) ». La partie du test dont je me suis servi pour reformuler et enrichir le questionnaire est la première partie. Cette première partie prend la forme d'un entretien visant à la fois à obtenir quelques indications sur la biographie linguistique du témoin (profil plurilingue, mode d'appropriation du français), et à commencer à évaluer ses compétences en compréhension orale et en production orale. Certaines questions de l'entretien initial du test d'Abidjan apparaissent donc dans notre questionnaire.

Chaque formateur a donc pu expérimenter le questionnaire avec ses apprenants. Au cours de l'étape 1 de la formation-action, les formateurs ont posé des questions concernant l'identité de chaque apprenant, mais aussi les raisons et motivations pour lesquelles il souhaite apprendre à lire et à écrire, ou s'améliorer à l'écrit⁴⁵. Les étapes 2 et 3 ont été suivies d'un entretien comportant des questions sur la biographie langagière de chaque apprenant, son parcours scolaire et les langues parlées dans son environnement quotidien⁴⁶. Les étapes 4 et 5 ont été suivies d'un bilan⁴⁷ destiné aux formateurs mais sans proposition d'action auprès des apprenants, car ces deux étapes proposaient une réflexion sur les activités de lecture et d'écriture mais ne donnaient pas lieu à la rédaction de questions. Néanmoins il aurait été judicieux, suite à ces étapes, d'inviter les formateurs à réaliser des exercices écrits différents de ceux qu'ils proposent actuellement à leurs apprenants : prendre des repères sur un document écrit, se servir du contexte (photos, images, etc.) pour comprendre un document, identifier plusieurs types de supports écrits différents, etc.).

3.3 Recueil des réponses

En expérimentant le questionnaire auprès des apprenants, les formateurs ont pu recueillir des informations qui leur ont permis de s'approprier davantage les connaissances apportées durant la formation-action (les apprenants venant en quelque sorte illustrer la théorie). En outre, les formateurs ont été invités à critiquer le questionnaire après l'avoir expérimenté afin de l'améliorer. Enfin, les entretiens menés avec chaque apprenant nous ont permis d'avoir une vision plus fine du public d'apprenants des cours, et de définir de nouvelles pistes pour adapter la formation aux profils des apprenants.

⁴³ J'ai présenté ces deux outils dans la deuxième partie de ce mémoire, p.68. On trouvera en annexe 14 un extrait du DMA.

⁴⁴ Un extrait du test d'Abidjan est présenté en annexe 15.

⁴⁵ Cette première partie du questionnaire se trouve en annexe 16.

⁴⁶ Cette deuxième partie du questionnaire se trouve en annexe 17.

⁴⁷ Ce bilan se trouve en annexe 18.

3.3.1 Etape 1

Au cours de l'étape 1, les formateurs ont pu recueillir des informations concernant les intérêts et les motivations des apprenants pour apprendre à lire et à écrire. Les informations recueillies sont présentées dans la partie gauche du tableau. Dans la partie droite, j'ai noté les critiques faites par les formateurs après avoir expérimenté le questionnaire auprès de leurs apprenants. J'ai noté en orange, les pistes à suivre pour d'une part contextualiser davantage la formation en fonction du public (à gauche du tableau) et d'autre part améliorer les outils destinés à mieux connaître les apprenants (à droite du tableau).

Réponses des apprenants	Commentaires des formateurs
<p>-Les apprenants de Duca ont eu du mal à exprimer les raisons pour lesquelles ils souhaitent apprendre à lire et à écrire. Leurs motivations⁴⁸ sont pour la majorité d'entre eux, ce que J.M. Besse (2004, p.161) appelle des « <i>motivations extrinsèques</i> ». Voici deux exemples de motivations de ce type exprimés par des apprenants (Duca et Savio) : « <i>C'est Mme M. qui m'a conseillé de suivre ce cours</i> », « <i>Mieux vivre, ne pas se faire insulter</i> ». Cela explique peut-être l'absentéisme de certains apprenants, car comme nous l'avons expliqué, les motivations de ce type se révèlent souvent insuffisantes pour encourager l'apprenant à suivre la formation avec assiduité.</p> <p>⇒ Trouver les moyens de renforcer la motivation des apprenants de l'association DUCA et peut être aussi de certains apprenants de l'association Savio.</p> <p>-Les apprenants de Savio ont en général formulé les raisons pour lesquelles ils souhaitent apprendre à lire et à écrire de manière un peu plus détaillée. Les motivations de certains sont aussi des « <i>motivations extrinsèques</i> » (« <i>c'est ma patronne qui m'a poussée à rejoindre ce groupe</i> », « <i>pouvoir lire soi-même les documents administratifs pour ne pas se faire tromper par les autres</i> »), mais on trouve également beaucoup de motivations de type relationnelles (« <i>pour aider mes enfants scolairement</i> », « <i>Pour aider mes amis</i> ») qui s'expliquent en partie par le fait que contrairement aux apprenants de Duca, les apprenants de Savio ont un conjoint et des enfants. Mais aussi quelques motivations centrées sur le développement personnel (« <i>apprendre</i> », « <i>pour mieux comprendre la parole de Dieu</i> »).</p> <p>⇒ Comprendre pourquoi les apprenants de l'association Savio sont plus assidus que ceux de l'association DUCA, et en tirer des conclusions.</p>	<p>-Les formateurs ont dit qu'ils avaient eu du mal à faire exprimer aux apprenants les raisons pour lesquelles ils voulaient apprendre à lire et à écrire.</p> <p>- Les apprenants ne font pas de différence entre les questions suivantes :</p> <p>" Qu'est ce qui l'a motivé à rejoindre ce groupe ?</p> <p>" Qu'est-ce qu'elle attend de cette formation ?</p> <p>" Qu'est-ce qu'elle voudrait savoir faire ?</p> <p>En général, la réponse apportée à chacune de ces trois questions est toujours la même. Les apprenants ne distinguent pas motivation, attente et objectif. Tous les apprenants comprennent-ils bien les questions ?</p> <p>⇒ Reformuler les questions de manière plus simple. Limiter le nombre. Proposer un outil complémentaire qui puisse aider les apprenants à éclaircir les raisons pour lesquelles ils veulent apprendre à lire et à écrire.</p>

Tableau n°9: Intérêts et motivations des apprenants.

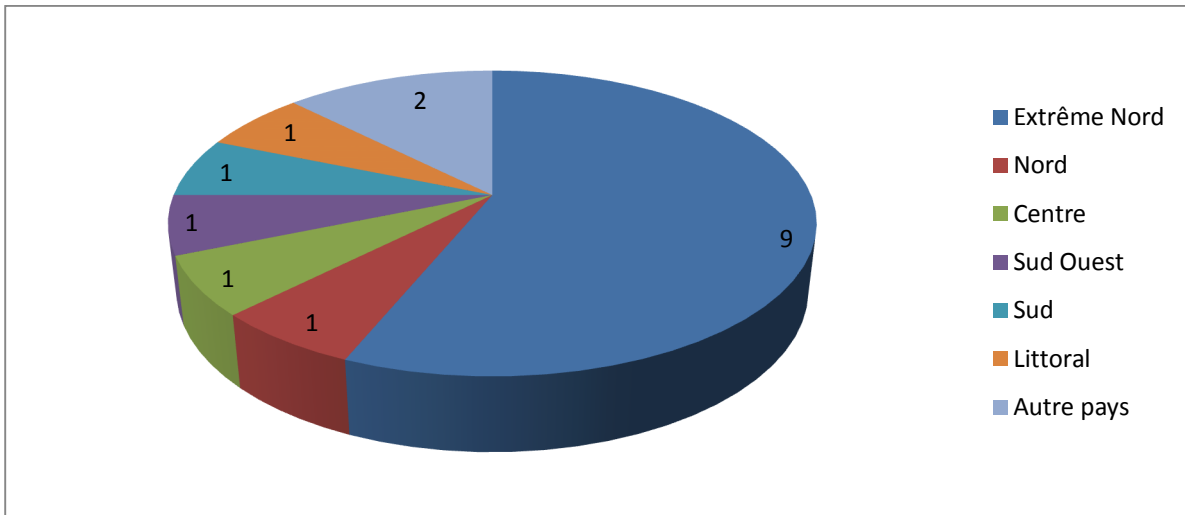
⁴⁸ Les réponses apportées par les apprenants sur leurs motivations figurent dans les deux documents intitulé « Bilan qualitatif de la première étape - Motivation - Association DUCA » et « Bilan qualitatif de la première étape - Motivation - Association Savio » en annexes 19 et 20.

3.3.2 Etapes 2 et 3

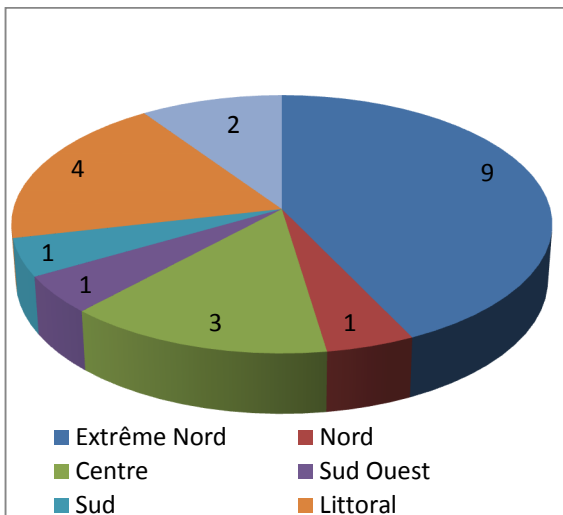
Au cours de ces étapes, les formateurs ont questionné les apprenants sur :

- Leur origine géographique (« Dans quel pays est-il/elle né(e) ? », « Où exactement ? »).
- Leur parcours scolaire (« Pourquoi il/elle n'est pas allé(e) à l'école ? », « Combien d'années est-il/elle allé(e) à l'école ? Est-ce qu'il/elle a souvent manqué l'école ? A quel âge il/elle a quitté l'école ? Est-ce qu'il/elle aimait l'école ? »).
- Sur les langues dont ils font usage et la façon dont ils se sont approprié le français (« Quelle est la langue qu'il/elle a apprise en premier ? », « Quelles langues africaines ou autres que le français parle-t-il/elle ? Les faire citer. », « Où et quand les a-t-il/elle apprises ? », « Quand parle-t-il/elle ces langues ? Avec qui ? Dans quelles conditions ? », « Où a-t-il/elle appris le français ? »).

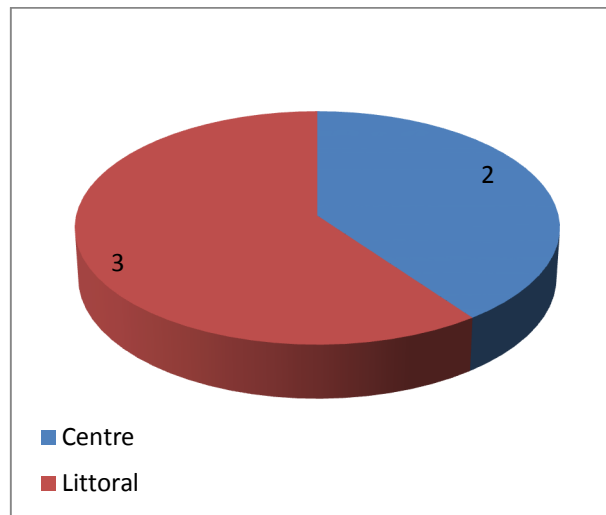
Les réponses apportées par les apprenants à ces questions ont permis d'élaborer les graphiques suivants que je vais commenter, tout en apportant d'autres informations recueillies au moyen du questionnaire.



Graphique n°3 : Origine géographique des apprenants des deux associations.

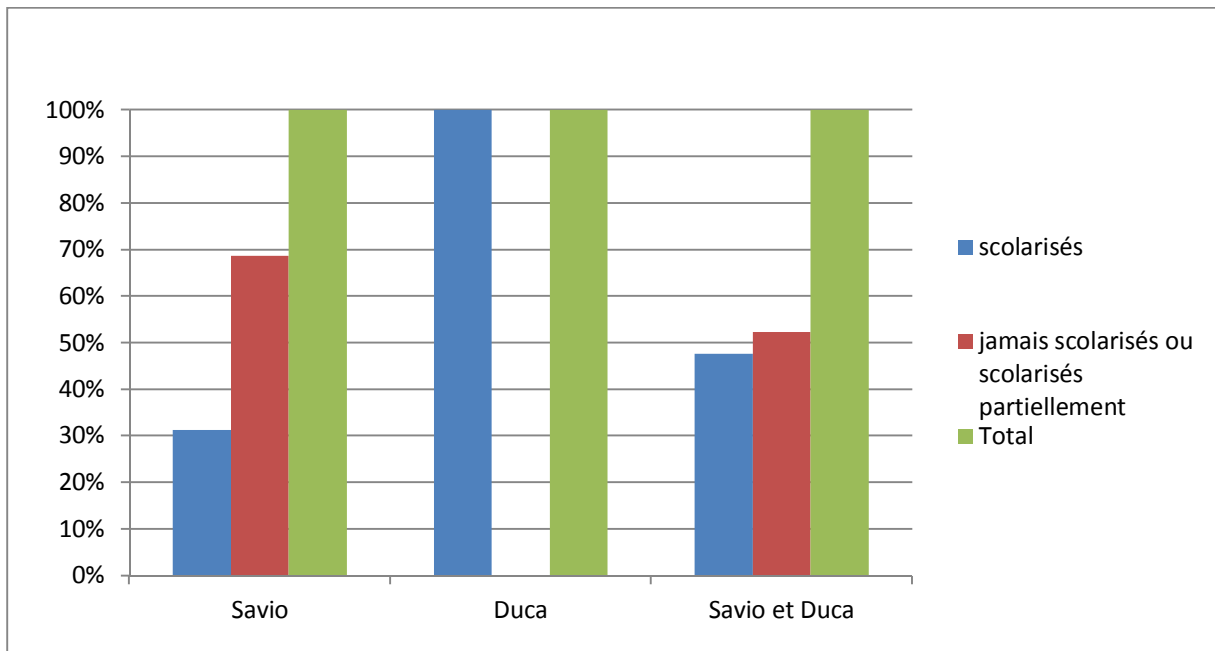


Graphique n°4 : Origine géographique des apprenants de l'association Savio.



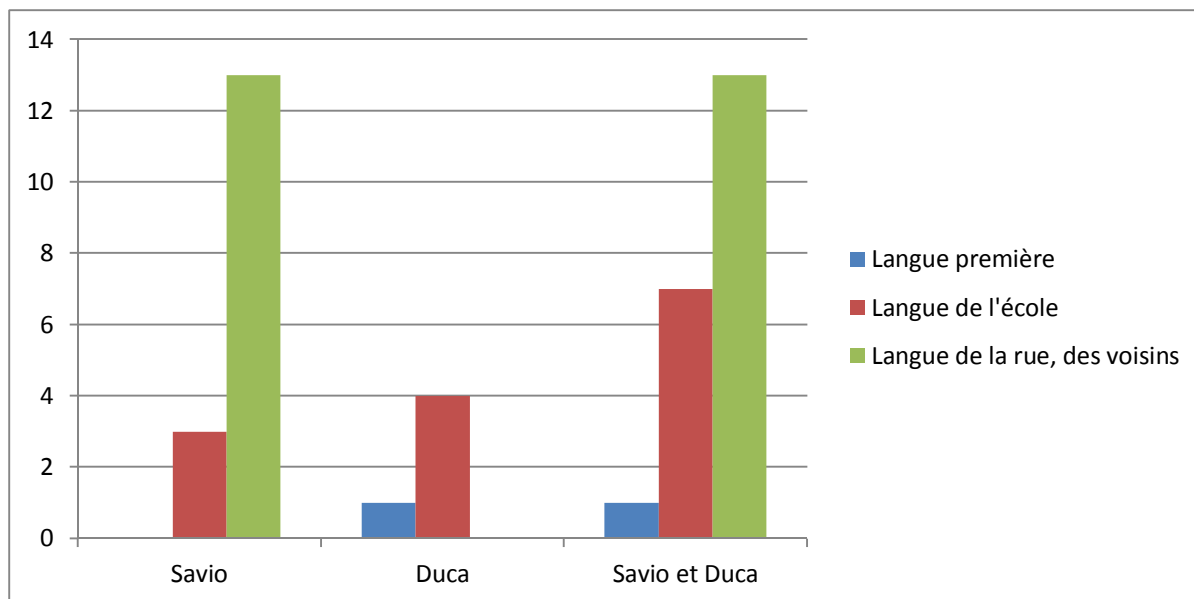
Graphique n°5 : Origine géographique des apprenants de l'association DUCA.

L'origine géographique des apprenants des deux associations reflète ce que nous avons expliqué précédemment : Douala attire des populations originaires de toutes les régions du Cameroun, ainsi qu'une population d'étrangers africains, en l'occurrence un Burkinabè et un Tchadien (deux pays d'Afrique francophone). La majorité des apprenants de l'association Savio sont originaires des provinces du Nord et de l'Extrême Nord du pays, alors que dans l'association DUCA, les apprenants sont originaires de la province du Littoral ou de provinces proches. D'autre part, la majorité des apprenants sont originaires de petites villes ou de villages.



Graphique n°6 : Scolarité des apprenants des deux associations

Les provinces du Nord et de l'Extrême Nord font partie des provinces du Cameroun où le taux de scolarisation est le plus faible et le taux d'analphabétisme le plus élevé. C'est pourquoi, le pourcentage d'apprenants n'ayant pas été ou ayant été partiellement scolarisés est plus élevé dans l'association Savio, car beaucoup d'apprenants sont originaires de ces deux provinces. Trois apprenants seulement sur les vingt-deux interrogés ont appris à lire et à écrire leur première langue. Il s'agit des langues toupouri et massa, deux langues du Nord du pays. Ces apprenants ont appris à lire et à écrire leur langue première dans une association confessionnelle.



Graphique n°7 : Mode d'appropriation du français

Le français, n'est pas la première langue des apprenants des deux associations, à l'exception d'une jeune femme. Le cas de cette apprenante vient illustrer le phénomène de vernacularisation du français qui s'installe dans les grandes métropoles camerounaises : ses parents ne parlant pas la même langue et résidant dans la partie francophone du pays, ils ont choisi le français comme langue de communication au sein de la famille. Parmi les langues premières des apprenants, figurent le bangwa, le basa'a, le beti-fa, le duala, l'ewondo, le kera (langue du Tchad), le mafé, le massa, le medumba, le moré (langue du Burkina Faso), le toupouri. En outre, la plupart des apprenants parlent en plus de leur première langue, une deuxième langue autochtone, langue du village d'à côté ou langue véhiculaire de la région : le djula (langue du Burkina faso), le fulfulde, le pidgin-english, le bagante, le bafa, le bamoun. Si certains ont appris le français à l'école, d'autres (ceux qui n'ont pas été scolarisés) l'ont appris dans la rue, avec les voisins. Tous les apprenants parlent le français courant du Cameroun.

3.4 Bilan de l'expérimentation

3.4.1 Formation des formateurs

Cette phase d'expérimentation du questionnaire fut très formative pour les formateurs. En effet, ceux-ci ont pu se rendre compte par eux-mêmes de la diversité des parcours des apprenants et du contexte socio-linguistique du pays dans lequel ils vivent (multilinguisme sociétal, plurilinguisme individuel). D'autre part, la formation théorique sur le plurilinguisme et l'illettrisme a pris sens pour eux grâce aux témoignages apportés par les apprenants. Certains formateurs ont fait part aux apprenants de leur admiration face à leur compétence plurilingue, ce qui les a flattés.

3.4.2 Exemples de parcours

Afin de rendre compte de cette diversité des parcours, je vais maintenant donner quatre exemples de parcours d'apprenants⁴⁹ :

⁴⁹ Les prénoms ont été volontairement modifiés.

- Gabriel est burkinabè. Il est né dans un petit village du Burkina Faso qui s'appelle Sapone. Sa date de naissance n'a pas été enregistrée, « il est né vers 1964 ». Il n'a jamais été scolarisé car il n'y avait pas d'école dans son village, l'école se trouvant à plus de 10 kms dans le village voisin, il n'était pas possible de s'y rendre à pied. Raphaël parle le moré (langue de sa mère et de son père) et le français. Il comprend aussi le Djula qu'il a appris en Côte d'Ivoire où il a résidé pour son travail, mais il ne le parle pas. Il comprend aussi un peu le fulfuldé qu'il a appris avec ses voisins au Burkina. Il a appris à parler français en Côte d'Ivoire où il est parti travailler à l'âge de 20 ans. Il travaillait alors pour un Camerounais originaire de Douala. Il réside à présent à Douala car il a suivi son employeur lorsque ce dernier a quitté la Côte d'Ivoire. Il a fait une première tentative d'apprentissage de l'écrit dans l'association Savio au début de l'année 2012, mais il a vite abandonné. Depuis janvier 2013, il a recommencé l'apprentissage.
- Marie a 25 ans, elle est née à Doukoula dans l'Extrême Nord du Cameroun. Elle est de l'ethnie toupouri. Sa langue première c'est le toupouri qu'elle utilise quotidiennement en famille. Elle a appris le français à l'école dans son village, mais dit mieux le parler depuis qu'elle réside à Douala, car dans cette ville elle le parle tous les jours. Elle comprend aussi le pidgin-english qu'elle a appris à Douala. Marie est allée à l'école pendant 7 ans dans son village, c'est là qu'elle a commencé à apprendre à lire et à écrire le français, mais elle s'est mariée à l'âge de 15 ans et a dû interrompre sa scolarité de manière précoce. Depuis octobre 2012, elle a rejoint le groupe d'alphabétisation de l'association Savio car elle veut se perfectionner en français, « *c'est important pour mieux s'intégrer à Douala* » dit-elle. Marie est courageuse car sa famille ne l'encourage pas dans sa démarche, heureusement elle est soutenue par son amie Myriam qui vient aussi à l'association.
- Jérôme est né en 1994 à Yaoundé au Cameroun. Sa langue première c'est l'ewondo, la langue de son père et de sa mère. Il a appris à parler français à l'école où il allait régulièrement jusqu'à l'âge de 16 ans. A Yaoundé, il parlait quotidiennement l'ewondo, mais depuis qu'il est à Douala, c'est le français qu'il parle le plus, parce que « *c'est une zone que tout le monde doit parler le français* » dit-il. Jérôme est en difficulté à l'écrit, surtout en lecture. Il a abandonné l'école à l'âge de 16 ans parce que tout le monde trouvait que sa « *tête était un peu dure à l'école* ». Il a passé un an chez lui à ne rien faire, puis il a rejoint l'association DUCA où il souhaite poursuivre un apprentissage en soudure.
- Béatrice a 23 ans, elle est camerounaise. Elle est née à Kribi dans la province du Littoral. Sa langue première c'est le toupouri, la langue de ses parents qui sont originaires de la province de l'Extrême Nord. Elle est arrivée à Douala avec ses parents lorsqu'elle avait 3 ans. Elle a été scolarisée une année (SIL) vers l'âge de 7/ 8 ans à Douala. Puis pour des raisons familiales (maladie de sa grand-mère), elle a dû partir vivre au Tchad où elle n'a pas été re-scolarisée. Elle a appris à parler français avec ses frères et sœurs, mais aussi avec les voisins et les gens dans la rue à Douala, où elle réside depuis plusieurs années. Depuis fin octobre 2012, elle a rejoint le groupe d'alphabétisation. C'est son amie qui l'a incitée à venir.

4. Finalisation du questionnaire

Les remarques faites par les formateurs après avoir expérimenté le questionnaire mais aussi les données recueillies ont permis d'améliorer le questionnaire⁵⁰. Il a donc subi plusieurs modifications par rapport à la version originale utilisée pendant la formation-action. Le tableau ci-dessous présente donc les modifications apportées (colonne de droite) et les raisons pour lesquelles ces modifications ont été faites (colonne de gauche).

Constats faits pendant la première utilisation du questionnaire	Modifications apportées au questionnaire
<p>-Les apprenants ont du mal à exprimer leurs motivations. Les questions sur les motivations ne permettent pas toujours de cerner quelles sont les attentes et les objectifs de l'apprenant.</p> <p>-Certains apprenants ont appris à lire et à écrire dans leur langue, mais ils veulent aussi apprendre à lire et à écrire en français.</p>	<p>-Les trois questions ont été remplacées par : une première question au début de l'entretien - « pourquoi vous avez rejoint ce groupe ? » - qui devrait permettre de connaître la cause de la démarche effectuée. --Deux questions à la fin du questionnaire - « pourquoi vous voulez apprendre à lire et à écrire en français ? », « Quand est-ce que vous avez l'occasion d'utiliser la lecture et l'écriture ? » devraient permettre d'apporter des informations sur le rapport à la langue française et à l'écrit, sur les objectifs poursuivis par l'apprenant (pourquoi a-t-il besoin de savoir lire et écrire en français ?)</p> <p>-Un outil supplémentaire pourra éventuellement être utilisé par le formateur pour aider l'apprenant à exprimer ses intérêts, ses objectifs. Il s'agit du document intitulé « que veux-tu lire et écrire ? »⁵¹.</p>
<p>-Certaines femmes ont confié aux formateurs que leur conjoint était mécontent qu'elles viennent à ces cours</p>	<p>-Ces apprenants ont plus particulièrement besoin d'être encouragés. Il convient donc de connaître la réaction de l'entourage de l'apprenant vis-à-vis de sa démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La question suivante a donc été ajoutée : « Votre conjoint, votre famille, ils vous encouragent dans ce projet ? ».</p>
<p>-Certains apprenants ont résidé dans plusieurs endroits. Le changement de lieu (surtout lorsque l'on passe du village à la grande ville) modifie les besoins de l'apprenant. Certains ont commencé à pratiquer le français en arrivant à Douala, le nombre d'années de résidence dans cette ville peut apporter quelques indices sur leur niveau de compétences en français.</p>	<p>-Ajout de questions sur l'itinéraire de chacun et le nombre d'année de résidence dans une des grandes métropoles du Cameroun (partie du questionnaire intitulée « Situation familiale, professionnelle »).</p>
<p>-Deux apprenantes ont dit qu'elles avaient aussi appris des langues autres que le français et les langues africaines en milieu institutionnel.</p>	<p>-Ajout de la question suivante : vous connaissez d'autres langues à part le français et vos langues africaines ?</p>
<p>-Gêne de certains apprenants et de certains formateurs.</p>	<p>-Ajout de conseils aux formateurs pour créer un climat de confiance entre formateur et bénéficiaire (première partie du questionnaire).</p>

⁵⁰ La version définitive du questionnaire figure en annexe 21.

⁵¹ Ce document figure en annexe 22.

Constats faits pendant la première utilisation du questionnaire	Modifications apportées au questionnaire
-Difficulté des formateurs pour prendre des notes	-L'ordre des questions proposé initialement a été réorganisé par rapport au formulaire de recueil des données ⁵² , afin que chaque formateur qui conduit l'entretien puisse aisément prendre des notes.

Tableau n°10 : Amélioration du questionnaire

5. Evaluation du projet

Afin d'évaluer le projet de stage, nous avons proposé aux formateurs un questionnaire pour recueillir leur avis sur la formation-action, et nous avons également organisé une réunion de fin de formation.

5.1 Questionnaire d'évaluation de la formation-action⁵³

Quatre bénévoles seulement ont rempli le questionnaire d'évaluation de la formation. Ces quatre bénévoles disent avoir été intéressés par la formation. La partie « expérimentation » de la formation les a davantage intéressés que la partie « théorie » (13+ pour « la mise en pratique » et 12 + pour « les contenus ». C'est ce que révèlent les réponses apportées à la première question :

Question n°1 : *Pendant cette formation, est ce que vous avez été intéressé par ? :*

	-	+	++	+++	++++
<i>Les contenus (documents envoyés par internet)</i>					
<i>La mise en pratique (entretiens avec les apprenants)</i>					

La question n°2 (« *Qu'avez-vous appris ?* ») avait pour objectif d'évaluer les savoirs et savoir-faire acquis par les formateurs au cours de la formation-action. Le tableau ci-dessous présente de manière thématique les réponses apportées par les formateurs.

Ce qu'ils ont appris...	Réponses des formateurs
Sur leurs apprenants	-« <i>leurs conditions d'apprentissage du français</i> ». -« <i>leur vie personnelle et leurs envies</i> » -« <i>les raisons qui les poussent à apprendre à lire et à écrire</i> » -« <i>leur plurilinguisme, leur tradition orale, leurs conditions en tant que femmes africaines</i> »
" La phase d'expérimentation du questionnaire a donc permis aux formateurs de « faire véritablement connaissance » avec les apprenants. Les réponses des formateurs font apparaître les caractéristiques de notre public qu'ils me semblent indispensable de prendre en compte pour la formation : le plurilinguisme des apprenants et leur mode d'appropriation du français. D'autre part, on retrouve également dans ces réponses, d'autres informations nécessaires également de recueillir pour l'amélioration de la formation : les besoins	

⁵² Ce formulaire de recueil des données figure en annexe 23.

⁵³ Ce questionnaire figure en annexe 24.

(« raisons qui les poussent à apprendre à lire et à écrire ») les intérêts (« vie personnelle », « conditions en tant que femmes africaines ») et les « envies » des apprenants.	
Sur la formation des adultes	-« Il faut s'appuyer sur les acquis, les motivations des apprenants. » -« prise en compte de l'histoire personnelle. » -« adapter les livres d'apprentissage. »
" Les réponses apportées révèlent que les points clés, à savoir « partir de l'apprenant » (ses « acquis », son « histoire personnelle »), prendre en compte ses « motivations », adapter la formation à ses intérêts (« adapter les livres d'apprentissage »), ont été intégrés par les formateurs.	
Sur le domaine de l'illettrisme	-« Tous les pays sont concernés.» -« Concerne des personnes qui sont très peu allées à l'école. » -« les différentes causes et niveaux d'illettrisme. »
" Les réponses apportées par les formateurs restent assez vagues, mais elles révèlent que les formateurs ont bien compris que les personnes en difficulté à l'écrit ne sont pas exclusivement des personnes qui n'ont jamais été scolarisées (« tous les pays sont concernés » sous-entend que même les pays où la scolarité est gratuite et obligatoire sont concernés par la question de l'illettrisme). Ils ont également intégré qu'il n'y a pas un illettrisme, un analphabétisme mais des illettrismes, des analphabétismes. Chaque personne en difficulté à l'écrit a un profil singulier (« les différentes causes et niveaux d'illettrismes »).	
Sur les activités de lecture et d'écriture	-« Meilleures sources d'apprentissage » -« S'appuyer sur les connaissances des apprenants pour les motiver. »
" D'après les réponses des formateurs, je conclus que l'objectif des étapes 4 et 5 n'a pas été atteint : -sensibiliser les formateurs à la dimension communicative des activités de lecture et d'écriture. -porter à leur connaissance les compétences à mettre en œuvre pour lire et écrire, mais aussi susciter leur réflexion sur les stratégies à développer en fonction du type de support à lire ou à écrire.	

Tableau n°11 : Evaluation des acquis de la formation-action

La question n°3 visait à évaluer si les formateurs avaient à présent le désir de « mieux considérer l'apprenant » ? :

Après avoir suivi cette formation, si un nouvel apprenant se présentait, auriez-vous envie de lui faire passer un entretien d'accueil (élaboré à partir des questionnaires des différentes étapes de la formation) pour mieux le connaître ? :

- Oui
 Non

Si non, pourquoi ? :

Tous les formateurs ont répondu oui : « Oui, car il y a lieu de savoir la motivation du nouvel apprenant pour centrer l'aide à lui apporter. » La réponse de cette formatrice révèle qu'elle considère que « se centrer sur l'apprenant » est une condition nécessaire pour répondre à ses besoins et donc améliorer sa formation.

Le but de la question n°4 était de voir si la formation-action avait fait évoluer les représentations des formateurs en matière d'enseignement/apprentissage, et s'ils avaient envie de modifier leur pratique :

Maintenant que vous connaissez mieux vos apprenants, qu'avez-vous envie de changer dans votre pratique d'enseignement ? :

- ✓ Rien
✓ J'ai envie de :

Les réponses des formateurs ont été les suivantes :

- j'ai envie de « *faire participer un peu plus les apprenants* » : cette formatrice a envie de ne plus se placer dans la position de l'enseignant qui transmet un savoir, mais plutôt dans celle de l'accompagnateur qui facilite l'apprentissage de l'apprenant.
- j'ai envie de « *laisser un temps au dialogue personnel* », « *toujours mieux comprendre leurs besoins et leur contexte de vie pour mieux répondre à leurs attentes.* », « *m'adapter à eux, m'appuyer sur leur quotidien, leurs motivations* ». Ces trois formateurs ne répondent pas vraiment à la question posée (la question n'est peut-être pas très explicite ?) puisqu'ils ne parlent pas de leur pratique d'enseignement mais plutôt de ce qu'ils pensent devoir être pris en compte pour la guider (les besoins et motivations des apprenants). Ce qui me donne à penser que si les formateurs ont maintenant connaissance du contexte et ont envie de centrer davantage la formation sur leurs apprenants, ils ne savent pas comment s'y prendre.

5.2 Réunion bilan

A l'issue de la formation-action, nous avons proposé aux bénévoles une réunion-bilan afin d'échanger. Cinq formateurs seulement ont bien voulu participer à cette réunion, dont les quatre qui ont rempli le questionnaire d'évaluation. L'enseignant de l'association DUCA a abandonné la formation-action en milieu de parcours et son contrat au sein de l'association DUCA n'a pas été reconduit pour des raisons que, par discrétion, nous n'explicitons pas dans ce mémoire.

Les échanges au cours de cette réunion ont permis de constater que :

- **Les bénévoles ont eu plaisir à faire davantage connaissance avec les apprenants** par le biais du questionnaire. **Ils connaissent leurs apprenants** et ont profité de cette réunion pour raconter le parcours ou les difficultés de certains aux autres formateurs : « *Marie est courageuse, elle continue à venir alors que sa famille n'est pas contente de sa démarche. Elle m'a raconté que l'autre jour, son mari s'était mis en colère et avait jeté son livre et son cahier par terre.* », « *Dans mon groupe, les filles ne parlent pas très bien français, elles n'arrivent pas à prononcer le son [ã], c'est pas facile.* ».
- **Les bénévoles continuent à utiliser les niveaux de l'école primaire** pour parler du niveau de leurs apprenants : « *Laurence a un niveau CE2 pour écrire, mais en lecture elle est plus avancée.* »
- **Les bénévoles ne se sentent pas prêts à utiliser d'autres supports d'apprentissage que des manuels scolaires.** Ils reconnaissent que les supports actuels ne sont pas adaptés aux adultes mais les trouvent faciles d'utilisation. Ils pensent que s'ils ne suivent pas la progression d'un manuel, l'enseignement/apprentissage sera désorganisé, qu'il n'y aura pas de suivi dans la formation.
- **Tous les formateurs ne semblent pas convaincus que l'objectif premier à visée est de donner les moyens à l'apprenant de « parvenir à communiquer efficacement par écrit ».** Pour certains, il faut d'abord que les apprenants maîtrisent les règles du fonctionnement de la langue avant de leur proposer un projet d'écriture même simple : « *Moi je pense qu'il faut d'abord apprendre aux apprenants qu'une phrase se construit avec un groupe nominal, un verbe et un complément, avant de lui proposer d'écrire une carte postale simple* ».

5.3 Conclusion

La formation-action n'a pas mobilisé tous les formateurs mais elle a permis à ceux qui y ont participé de connaître le contexte et les a sensibiliser à la nécessité de le prendre en compte pour améliorer la formation. Cependant, les commentaires apportés par les formateurs au cours de la dernière réunion révèlent que des besoins en formation demeurent. Pour continuer à améliorer la formation, c'est-à-dire la centrer sur les besoins des apprenants, il faut :

- Apprendre aux formateurs à fixer des objectifs d'apprentissage non plus en termes de niveau scolaire (CE1, CE2, etc.) et de savoirs (règle d'accord du pluriel des noms, présent de l'indicatif, etc.) mais en terme de savoir-faire (« savoir épeler son prénom », « savoir remplir un formulaire », « savoir se repérer dans un document ».) Ce qui permettrait de parler de la progression de l'apprenant non plus en termes de niveaux mais en termes de savoir-faire. D'autre part, cela permettrait de recentrer la formation sur l'objectif prioritaire à atteindre s'agissant de personnes en difficulté à l'écrit : parvenir à communiquer efficacement par écrit. En apprenant à écrire en ayant pour objectif l'acquisition de savoir-faire, l'apprenant comprendra l'utilité de l'écrit (on écrit pour...). C'est en suivant ces orientations que les formateurs pourront réellement articuler enseignement/apprentissage et besoins (dans leur quotidien, dans leur travail) des apprenants.
- Proposer une formation sur l'évaluation afin que les formateurs soient en mesure de fixer des objectifs d'apprentissage en concertation avec les apprenants, et d'évaluer l'atteinte de ces objectifs. Chaque apprenant dispose déjà d'un cahier dans lequel pourrait être inséré un contrat d'apprentissage indiquant les objectifs poursuivis, ainsi qu'une fiche d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Cela permettrait en outre d'assurer un suivi dans la formation pour l'apprenant : même si l'apprenant change de formateur en cours de parcours, il poursuit les mêmes objectifs d'apprentissage qui sont fixés dans son cahier.
- Proposer des outils⁵⁴ et apprendre aux formateurs à s'en servir pour évaluer le niveau d'illettrisme des apprenants (DMA, Test d'Abidjan), mais aussi leurs compétences en français à l'oral. Car si les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment le français à l'oral, ils apprendront à lire et à écrire une langue qu'ils ne comprennent pas ! Ce qui est inconcevable !
- Il faut donc initier les formateurs à des méthodes utilisées en didactique du FLE ou du FLS, afin qu'il soit en mesure d'aider ces apprenants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français à l'oral. Les formateurs doivent être en mesure de proposer à ces apprenants des exercices d'apprentissage du français oral en parallèle de l'apprentissage de l'écrit. Pour ces apprenants par exemple, le travail sur les correspondances graphie/phonie nécessaire à l'apprentissage de l'écrit ne portera de fruits que si on leur propose des exercices de phonétique du français.
- Afin que les apprenants puissent travailler sur des documents qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie quotidienne ou dans le cadre de leur travail, on peut

⁵⁴ L'outil que nous avons élaboré de manière collective avec les formateurs en fait partie.

recueillir des documents authentiques⁵⁵ et apprendre aux formateurs à les utiliser comme supports d'apprentissage.

Néanmoins, la question des supports restent selon moi problématique dans la mesure où les formateurs disent que l'utilisation d'un manuel les rassure et où l'apprentissage de l'écrit au moyen de documents authentiques exige de l'expérience et du temps de préparation. Il faudrait disposer de supports d'apprentissage de la lecture identiques à celui conçu par le comité diocésain de développement de Maroua⁵⁶ pour alphabétiser les agriculteurs. En effet ce support est véritablement une « méthode d'alphabétisation sur objectifs professionnels » : l'apprenant/agriculteur apprend à lire à partir de mots en rapport avec l'agriculture en Afrique (ex : il apprend à lire la lettre « a » à partir du mot « patate », puis le « i » à partir du mot « mil », etc.). Au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage, l'agriculteur est capable de lire de petits textes qui le forment aux techniques agricoles (« à côté du puits propre, Garga a une ferme d'arbres fruitiers greffés. Il a créé un écart de 4 m après chaque arbre. Garga les couvre avec des épines pour éviter que la brebis ne les broute. Il met de la poudre pour éliminer les termites ») et qui le sensibilisent à la protection de l'environnement (parmi les thèmes abordés figurent : l'eau, les dangers du feu de brousse, le compost, la désertification, les arbres). Cette méthode d'apprentissage de la lecture est doublement formative puisqu'elle apprend à l'agriculteur à lire tout en le formant aux pratiques agricoles. Aucun de nos apprenants n'est agriculteur, mais le support conçu par le comité diocésain de développement de Maroua doit être présenté aux formateurs des associations car c'est un support qui peut être pris pour modèle si l'on souhaite améliorer la formation.

⁵⁵ Nous avons commencé à en rassembler quelques-uns.

⁵⁶ Support disponible sur demande à l'adresse suivante : cddmaroua@yahoo.fr

Conclusion

Dans la complexité linguistique du Cameroun, on peut qualifier le français de « langue seconde », dans le sens où il est la principale langue de scolarisation du pays, mais aussi une langue d'insertion, particulièrement dans les grandes métropoles camerounaises dont fait partie la ville de Douala. Or, dans la société multilingue camerounaise, le français n'est pas la langue première de la majorité des Camerounais. En fonction de l'itinéraire de la personne, le français est plus ou moins présent dans son répertoire verbal de locuteur plurilingue : langue quasi maternelle pour certains, il est pour d'autres une langue étrangère acquise en milieu institutionnel ou informel.

Dans ce contexte, la question de l'illettrisme en français des adultes intéresse donc particulièrement la didactique du français langue seconde ou étrangère. Car aider ces personnes en difficultés à l'écrit en français, exige non seulement de s'intéresser à leur rapport à l'écrit, mais aussi à leurs compétences linguistiques en français. Pour cela, il est nécessaire de s'intéresser à l'itinéraire singulier de chacun.

C'est pourquoi, au cours de ce stage, j'ai proposé aux encadrants des deux associations, une formation-action dont le but était de leur faire prendre conscience de la réalité linguistique camerounaise et de ses conséquences sur la question de l'illettrisme des adultes. Je leur ai proposé d'élaborer ensemble un questionnaire permettant de connaître le parcours de chaque apprenant, afin de recueillir des informations sur son rapport à l'écrit mais aussi sur son mode d'appropriation du français. En expérimentant eux-mêmes ce questionnaire, les formateurs ont pu mesurer l'hétérogénéité des parcours des apprenants.

Les itinéraires des personnes en difficulté à l'écrit dans l'espace francophone du sud se caractérisent par une telle diversité, qu'il est difficile d'établir des catégories aux frontières strictes (« analphabète », « illettré », « français langue étrangère », « français langue seconde » ?) pour qualifier la situation face à l'écrit en français de ces personnes. Dans le contexte de la francophonie du sud, on ne peut que parler d'« illettrismes » et d'« analphabétismes » au pluriel, tant la situation de chacun face à l'écrit et face au français est unique.

La phase d'expérimentation du questionnaire a donné l'occasion aux formateurs de redonner à l'apprenant la première place dans le dispositif d'enseignement/apprentissage et de s'intéresser non seulement à son itinéraire mais aussi à ses motivations et à ses objectifs d'apprentissage. Car tel était le deuxième objectif de la formation-action : inciter les formateurs à orienter la formation vers les intérêts et motivations de l'apprenant. Les formateurs ont donc pu recueillir les informations concernant les objectifs d'apprentissage des apprenants et se rendre compte par eux-mêmes que la formation proposée actuellement n'est pas centrée sur l'apprenant.

En effet, les personnes illettrées en français au Cameroun cherchent à s'approprier l'écrit pour être autonome dans les situations de leur vie quotidienne où elles sont confrontées à l'écrit, mais aussi pour se former. Or l'accès à la formation dans une ville comme Douala nécessite non seulement d'avoir des compétences en français à l'oral mais aussi à l'écrit. C'est pourquoi, pour répondre aux besoins des personnes en difficultés à l'écrit au Cameroun, l'alphabetisation doit être à la fois « efficace » et « fonctionnelle » : elle doit permettre aux apprenants de parvenir rapidement à « communiquer efficacement pas écrit » pour être autonome dans leur quotidien ; elle doit être en lien avec la formation professionnelle et civique.

Des supports destinés à des enfants de l'école primaire ne peuvent répondre aux besoins en alphabétisation des personnes illettrées au Cameroun. C'est pourquoi, la formation-action proposée visait aussi à inciter les formateurs à ne plus utiliser ce type de supports mais à les remplacer par des supports authentiques et formatifs, en lien avec les besoins des apprenants. Si les formateurs ont pris conscience de la nécessité de changer de supports d'apprentissage, la mise en pratique demeure encore l'un des prochains objectifs qui, je l'espère, pourra être atteint. La question des supports demeure un problème car, s'il est facile de recueillir des documents authentiques, des supports d'alphabétisation formatifs et peu coûteux adaptés aux réalités socio linguistiques de l'espace francophone du sud, sont hélas peu nombreux. Ceux qui existent doivent servir de modèles pour les associations d'alphabétisation en Afrique francophone.

Améliorer la qualité de l'alphabétisation en français au Cameroun exige de « mieux considérer l'apprenant ». « Mieux le considérer » signifie s'intéresser à son itinéraire face à l'écrit et au français, afin d'évaluer la nature de ses difficultés : est-il uniquement en difficulté à l'écrit ou l'est-il aussi en français ? Mais « mieux le considérer » signifie également, lui redonner sa dignité d'adulte responsable qui désire se former, afin de s'insérer dans la société et devenir l'un des acteurs du développement de son pays.

La diffusion de la langue française dans l'espace francophone du sud est un enjeu majeur pour l'avenir de la francophonie. Il est étonnant que la question de supports d'apprentissage adaptés au contexte africain, intéresse si peu les concepteurs et éditeurs de manuels de français langue étrangère et seconde.

Bibliographie

Livres

- Besse J.-M. (Ed.) (2004). *Evaluer les illettrismes*. Paris : RETZ.
- Castellotti, V. & Chalabi H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1994). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. Didier Erudition, collection langues et développement.
- Cornaire, C. & Raymond P.-M. (2006). *La production écrite*. Paris : CLE international, 2006.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International (asdifle).
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- De Keyser, D. (Ed.) (2004). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*. Paris : Retz.
- Dieu, M. et Renaud, P. (1983). *Atlas linguistique du Cameroun, Inventaire préliminaire*. Paris-Yaoundé : ACCT-CERDOTOLA-DGRST.
- Laclavere G. (Ed.) (1980). *Les atlas jeune Afrique, United republic of Cameroon*. Paris : éditions j.a. = Main Ethnic Groups pp.32-33.
- Mainet G., (1986). *Douala, Croissance et servitudes*. Paris : L'Harmattan, collection « Villes et Entreprises ». Disponible également en ligne.
- Mendozé, G. (Ed.) (1999). *Le français langue africaine, enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris : Publisud.
- Noyé D. et Piveteau J. (2005). *Guide pratique du formateur, concevoir, animer, évaluer une formation*. Paris : Insep consulting éditions.

Articles de périodique

- Bertocchini P. et Costanzo. E. *La notion d'écrit (1) Ecrire pour communiquer*. Le français dans le monde, mars-avril 2013, n°386, pp 28-29.
- Bertocchini P. et Costanzo. E. *La notion d'écrit : Lire et comprendre*. Le français dans le monde, nov.-déc. 2012, n°384, pp 24-25.

Cours universitaire

- Trimaille, C. (2006). *Plurilinguisme et identité*. Cours du Master science du langage spécialité Fle, 1^{ère} année. Cned-université Stendhal Grenoble 3.

Documents en ligne ou sites internet

- ANLCI : <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>
- Ambassade de France au Cameroun (2011). *Paysage médiatique camerounais*. <http://www.ambafrance-cm.org/-Les-medias-camerounais->
- Association DUCA (2009), *Profil des jeunes camerounaises*. Document disponible sur demande à ducaassociati
- Barbier R. (2009, Université de Bourgogne) *Une philosophie de la formation des adultes en France*. <http://www.ba>
- ◆ Chauden *Linguistiques*. Document en ligne :
- Chiosse S. (2001). Examen thématique de l'apprentissage des adultes : <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/lenseignement/lapprentissageetlevaluationdesadultespourdemeilleurescompetencesdebase.htm>
- Comité Diocésain du Développement de Maroua : supports d'alphabétisation disponibles sur demande à cddmaroua@yahoo.fr.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg, Division des Politiques linguistiques.
Document en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistiques/Source/framework_fr.pdf
- Institut national de la statistique du Cameroun : <http://www.statistics-cameroon.org/manager.php?id=9&id2=58&link=6>
- Lenoir H. (2009), *De la pédagogie à l'andragogie* : <http://www.hugueslenoir.fr/index.php?page=de-la-pedagogie-a-l-andragogie>

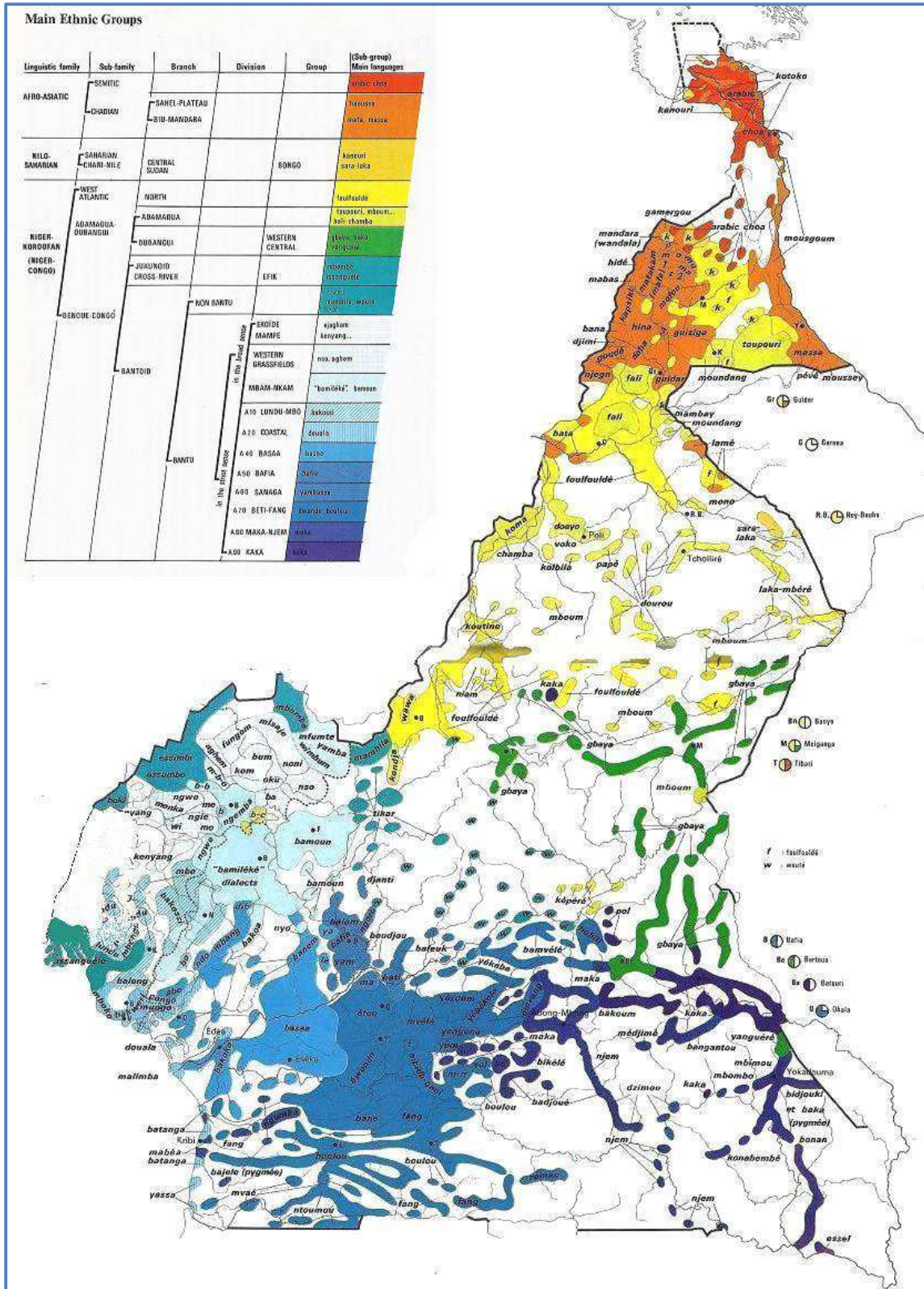
- Mainet G., (1986). *Douala, Croissance et servitudes*. Paris : L'Harmattan, collection « Villes et Entreprises ». Disponible en ligne : http://books.google.fr/books?id=BgFx1vPde6IC&pg=PA249&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Mbala Ze, B., Wamba R.S., *Enquête pour le Cameroun, projet LASCOLAF français langue de scolarisation*, Université Yaoundé 1. Document disponible en ligne : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=275
- Paul VI (1967), *Populorum Progresio, Lettre encyclique de sa sainteté le Pape Paul VI sur le développement des peuples*. http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_fr.html
- RFI : <http://www.rfi.fr> (document audio).

Table des annexes

Annexe 1 - Carte des principaux groupes ethniques du Cameroun	page 90
Annexe 2 - Exemple de formulaire officiel bilingue	page 91
Annexe 3 - Tableau des langues standardisées du Cameroun	page 92
Annexe 4 - Extrait du livre, <i>J'apprends à bien lire</i>	page 98
Annexe 5 - Questionnaire pour les enseignants de l'association Savio	page 99
Annexe 6 - Questionnaire pour l'enseignant de l'association DUCA	page 101
Annexe 7 - Un exemple de dictée corrigée	page 103
Annexe 8 - Formulaire de l'association DUCA	page 104
Annexe 9 - Présentation de la formation-action	page 105
Annexe 10 - Etape 1 de la formation	page 106
Annexe 11 - Etape 2 de la formation	page 108
Annexe 12 - Etape 3 de la formation	page 110
Annexe 13 - Etapes 4 et 5 de la formation	page 113
Annexe 14 - Extrait du DMA	page 117
Annexe 15 - Extrait du test d'Abidjan	page 118
Annexe 16 - Bilan de l'étape 1	page 119
Annexe 17 - Bilan des étapes 2 et 3	page 121
Annexe 18 - Bilan des étapes 4 et 5	page 123
Annexe 19 - Bilan des motivations des apprenants de l'association DUCA	page 125
Annexe 20 - Bilan des motivations des apprenants de l'association Savio	page 126
Annexe 21 - Version définitive du questionnaire	page 128
Annexe 22 - Document « Que veux tu lire et écrire ? »	page 130
Annexe 23 - Formulaire de recueil des données	page 131
Annexe 24 - Questionnaire d'évaluation de la formation	page 133

Annexe 1

Carte des principaux groupes ethniques du Cameroun



Source : Laclavere G. (Ed.) (1980). *Les atlas jeune Afrique, United republic of Cameroon*. Paris : éditions j.a. = Main Ethnic Groups pp.32-33.

Annexe 2

Exemple de formulaire officiel bilingue

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX - TRAVAIL - PATRIE

DELEGATION GENERALE
A LA SURETE NATIONALE

SERVICE PROVINCIAL DE LA
SURETE NATIONALE DE.....

COMMISSARIAT DE POLICE
DE..... OF.....

REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE - WORK - FATHERLAND

GENERAL DELEGATION FOR
THE NATIONAL SECURITY

PROVINCIAL SERVICE OF NATIONAL
SECURITY OF.....

POLICE STATION

**CERTIFICAT DE DOMICILE
CERTIFICATE OF RESIDENT**

Nous - We.....

Commissaire de Police de la Ville de.....
Station Officer Town for.....

Certifions par le présent que Je ou la nommé(e).....
Hereby certify that named.....

Nom - Name.....

Né(e) le - Born on..... à - at.....

Fils ou Fille de.....
Son or Daughter of.....

Et de - and of.....

Nationalité - Nationality.....

Profession - Occupation.....

Est domicilié(e) - Is resident at.....

Depuis - Since.....

En foi de quoi nous lui délivrons le présent certificat pour servir et valoir ce que de droit,
in testimony of the present certificat we bore issue to him for the purpose that may be.....

A - At..... Le - The.....

LE COMMISSAIRE DE POLICE
Station Police Officer

Annexe 3

Tableau des langues standardisées du Cameroun et leur degré d'équipement

Nom des langues	Pourcentage de locuteurs en langue 1	Véhicularité	Transcription	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel pédagogique disponible
	Par tranches: Moins de 1% Moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Médium/ matière	Nombre de manuels et matières éventuellement
1 Akoose	140 000 0,93%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	04 : -Dictionnaires -Syllabaires -Contes et Proverbes -Histoires bibliques
2 Bafut	50 000 0,33%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	05 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Nouveau testament
3 Bamun		Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	05 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes
4 Basa'a	230 000 1,53%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	11 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes -Hygiène et santé -Livret d'agriculture -Journal -Littératures -Histoires bibliques

Nom des langues	Pourcentage de locuteurs en langue 1	Véhicularité	Transcription	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel pédagogique disponible
	Par tranches: Moins de 1% Moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Médium/ matière	Nombre de manuels et matières éventuellement
5 Beti-fang	2 000 000 13,33%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	09 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes -Journal -Littératures -Histoires bibliques
6 Duala	87 700 0,58%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	08 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes -Littératures -Histoires bibliques
7 Ejagham	125 000 0,83 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	08 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes -journal -Histoires bibliques

Nom des langues	Pourcentage de locuteurs en langue 1	Véhicularité	Transcription	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel pédagogique disponible
	Par tranches: Moins de 1% Moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Médium/ matière	Nombre de manuels et matières éventuellement
8 Fe'e fe'e	123 700	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	10 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Hygiène et santé -Livret d'agriculture -Contes et proverbes -journal interne -Histoires bibliques
9 Fufuldé	5 000 000 33,33 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	05 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique
10 Gidar	50 000 0,33 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	04 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique
11 Giziga	80 000 0,53 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	05 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique

Nom des langues	Pourcentage de locuteurs en langue 1	Véhicularité	Transcription	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel pédagogique disponible
	Par tranches: Moins de 1% Moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Médium/ matière	Nombre de manuels et matières éventuellement
12 Ghomala'	260 000 1,73 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	07 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes -Histoires bibliques
13 Lamso'	250 000 1,66%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	06 : -Grammaire -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Contes et proverbes -Histoires bibliques
14 Mambila	50 000 0,33 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	08 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Hygiène et santé -Livret d'agriculture -Contes et proverbes -journal

Nom des langues	Pourcentage de locuteurs en langue 1	Véhicularité	Transcription	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel pédagogique disponible
	Par tranches: Moins de 1% Moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Médium/ matière	Nombre de manuels et matières éventuellement
15 Medumba	210 000 1,40 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	10 : -Grammaire -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Hygiène et santé -Livret d'agriculture -Contes et proverbes -journal -Histoires bibliques
16 Mofugud	30 000 0,2 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	09 : -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Hygiène et santé -Littératures -Livret d'agriculture -Contes et proverbes -journal interne -Histoires bibliques

Nom des langues	Pourcentage de locuteurs en langue 1	Véhicularité	Transcription	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel pédagogique disponible
	Par tranches: Moins de 1% Moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Médium/ matière	Nombre de manuels et matières éventuellement
17 Mundani	80 000 0,53 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	11 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Grammaire -Arithmétique -Hygiène et santé -Littératures -Livret d'agriculture -Contes et proverbes -journal interne -Histoires bibliques
18 Noone	50 000 0,33 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	05 : -Syllabaires -Post-syllabaires -Littératures -Contes et proverbes -journal interne
19 Tupuri	125 000 0,83 %	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	05 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Grammaire
20 Yemba	300 000 2%	Oui	Oui	Oui	Médium Enseignement formel expérimental	08 : -Dictionnaires -Syllabaires -Post-syllabaires -Arithmétique -Grammaire -Contes et proverbes -Journal -Histoires bibliques

Source : Tableau réalisé par l'équipe Cameroun dans le cadre du projet LASCOLAF (2010, p.12)

Annexe 4

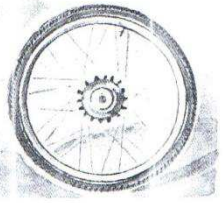
Extrait du livre, *J'apprends à bien lire*



ma ri ré pa re la ro be de ri ta

r → a _ _ ra *ra* le ra dis
 i _ _ ri *ri* le ri re
 o _ _ ro *ro* le rô ti

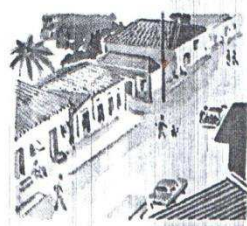
1
2
3
4



la roue

re ri ré ra rê ro rè rou
re ri ré ra rê ro re rou
 la route la mère la parure
 la rame le père le numéro

5 René n'a pas étudié. René n'a
 6 pas pu lire le mot **route**. Oh! René
 7 ne mérite même pas la note 1.
 8 Rémi a pu lire tout. Rémi a mérité
 9 la note 5.



la rue

10 du to mé mè rou pa nou

11 *marie a une parure, rémi a une pèlerine.*

Annexe 5

Questionnaire pour évaluer les besoins de formation des enseignants de Savio

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX BENEVOLES DE L'ASSOCIATION DOMINIQUE SAVIO

(Ce questionnaire a pour but de mieux vous connaître et de comprendre l'organisation des cours d'alphabétisation telle qu'elle existe aujourd'hui. Il peut être anonyme si vous le souhaitez. Il ne sera pas diffusé.

Si vous n'avez pas assez de place pour répondre aux questions, n'hésitez pas à utiliser le verso du questionnaire.)

- 1) Nom prénom (facultatif) :
- 2) Age :
- 3) Sexe : F M
- 4) Nationalité :
- 5) Langues parlées et/ou écrites (précisez) :
- 6) Profession (même si non exercée actuellement) :
- 7) Avant de résider au Cameroun, avez-vous résidé dans un/d'autre(s) pays que le vôtre ? (Précisez : lieu, période) :
- 8) Avez-vous des enfants ?
- 9) Sont-ils scolarisés ? Dans quelle (s) classe (s) ?
- 10) Comment avez-vous appris à lire et à écrire ? (lieu, méthode...) :
- 11) Quelle est la place de l'Écrit dans votre quotidien ? (loisir, famille, travail, relations sociales...) :
- 12) Pour vous « être analphabète », ça veut dire quoi ? :
- 13) Vous avez rejoint le groupe de bénévoles de l'association Dominique Savio, quelles sont vos motivations ?
- 14) Aviez-vous déjà participé en tant qu'animateur ou formateur à une formation proposée à des adultes ? (précisez l'objet de la formation) :
- 15) Quelles sont les satisfactions que vous rencontrez en participant à ces cours d'alphabétisation ?
- 16) Quelles sont vos déceptions ou vos difficultés ?
- 17) Que savez-vous des apprenants qui fréquentent ces cours ?

Vous connaissez leur :	OUI	NON
Nom		
Prénom		
Nationalité		
Age		
Origine ethnique		
Les langues qu'ils parlent ou qu'ils comprennent		
Leur niveau de scolarisation		
Leur situation familiale		
Leur situation professionnelle		
Les raisons pour lesquelles ils veulent s'approprier l'Écrit		

Ecrivez toute autre information que vous connaissez sur ces apprenants :

Annexe 6

Questionnaire pour évaluer les besoins de formation de l'enseignant de Duca

QUESTIONNAIRE DESTINE A L'ENSEIGNANT CHARGE DES COURS D'ALPHABETISATION DE L'ASSOCIATION DUCA

(Ce questionnaire a pour but de mieux vous connaître et de comprendre l'organisation des cours d'alphabétisation telle qu'elle existe aujourd'hui. Il peut être anonyme si vous le souhaitez. Il ne sera pas diffusé.

Si vous n'avez pas assez de place pour répondre aux questions, n'hésitez pas à utiliser le verso du questionnaire.)

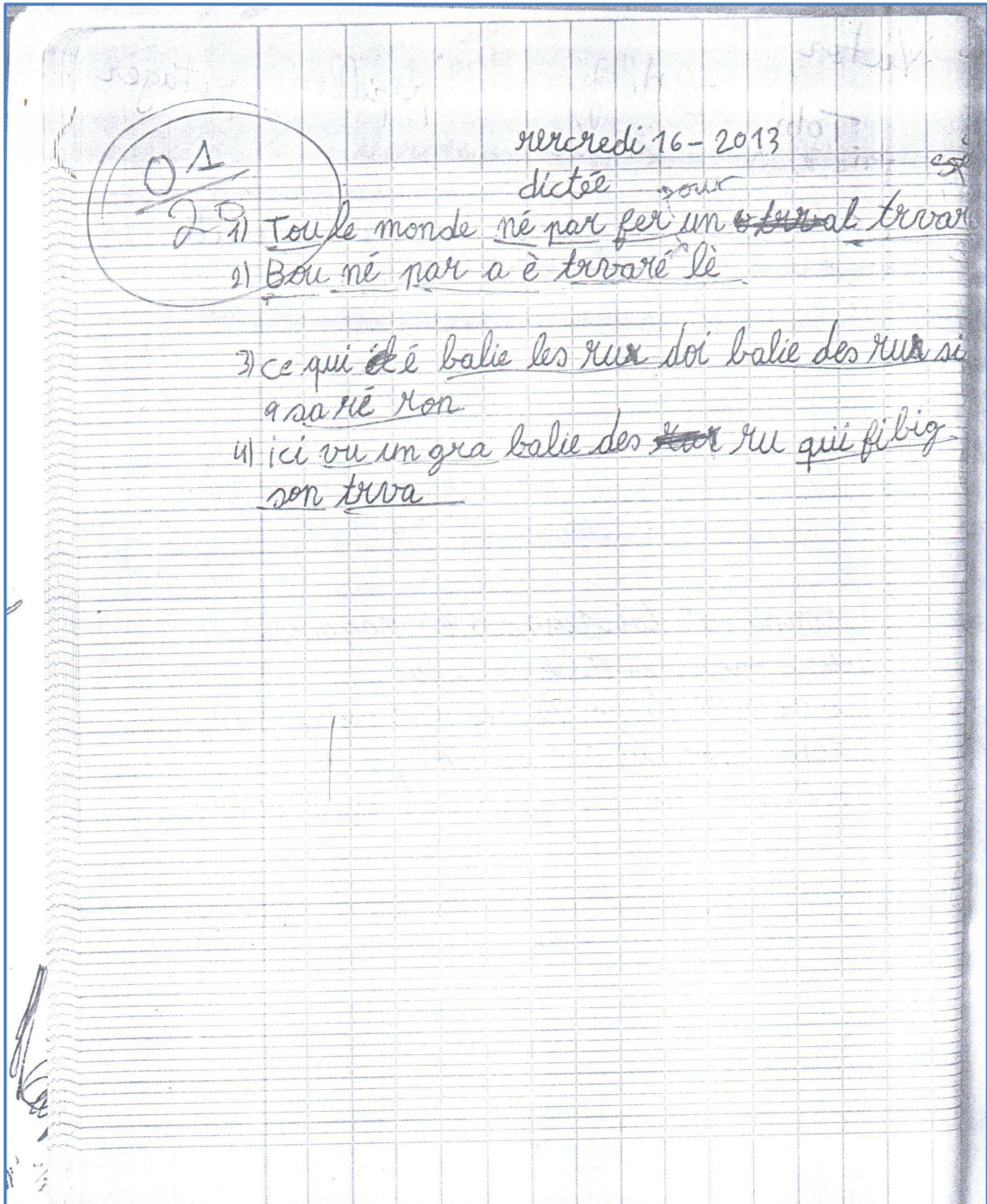
- 1) Nom prénom (facultatif) :
- 2) Age :
- 3) Sexe : F M
- 4) Nationalité :
- 5) Langues parlées et/ou écrites (précisez) :
- 6) Profession (même si non exercée actuellement) :
- 7) Avant de résider au Cameroun, avez-vous résidé dans un/d'autre(s) pays que le vôtre ? (Précisez : lieu, période) :
- 8) Avez-vous des enfants ?
- 9) Sont-ils scolarisés ? Dans quelle (s) classe (s) ?
- 10) Comment avez-vous appris à lire et à écrire ? (lieu, méthode...) :
- 11) Quelle est la place de l'Ecrit dans votre quotidien ? (loisir, famille, travail, relations sociales...) :
- 12) Pour vous « être analphabète », ça veut dire quoi ? :
- 13) Aviez-vous déjà participé en tant qu'animateur ou formateur à une formation proposée à des adultes ? (précisez l'objet de la formation) :
- 14) Quelles sont les satisfactions que vous rencontrez en donnant des cours d'alphabétisation ?
- 15) Quelles sont vos déceptions ou vos difficultés ?
- 16) Que savez-vous des apprenants qui fréquentent ces cours ?

Vous connaissez leur :	OUI	NON
Nom		

Prénom		
Nationalité		
Age		
Origine ethnique		
Les langues qu'ils parlent ou qu'ils comprennent		
Leur niveau de scolarisation		
Leur situation familiale		
Leur situation professionnelle		
Les raisons pour lesquelles ils veulent s'approprier l'Écrit		
Ecrivez toute autre information que vous connaissez sur ces apprenants :		

Annexe 7

Exemple de dictée corrigée



Annexe 8

Formulaire de l'association DUCA



Appui à la jeunesse
Association à but social et non lucratif
Autorisation N° 17/RDA/C16/BAPP/ du 3 mars 2006
Partenaires : Eolises protestantes (Cameroun et Europe)

FICHE DE CANDIDATURE POUR LA FORMATION AU DUCA

Renseignements Utiles

Nom :

Prénoms :

Date et lieu de naissance :

Téléphone :

Email :

Quartier d'habitation :

Niveau scolaire (dernière
classe) :

Occupation actuelle :

Formation souhaitée :

Profession des parents :

Lieu d'habitation des parents :

Téléphone des parents :

Profession des frères et sœur :

Date et signature du candidat

Annexe 9

Présentation de la formation-action

A quoi va servir cette formation ? Comment va-t-elle se dérouler ?

Le but de cette formation est de :

-Améliorer ensemble les cours d'alphabétisation.

Pour cela, il me semble important que nous puissions :

-mener une réflexion collective sur les principaux mécanismes de l'apprentissage et les règles de la pédagogie des adultes.

-parvenir à une meilleure connaissance de nos apprenants.

Cette formation se fera en **5 étapes**. Pour chaque étape, je vous proposerai **un peu de théorie à lire**. Puis je vous poserai **quelques questions** pour : **-provoquer votre réflexion**, voir éventuellement **des discussions** entre vous.

-récolter vos idées, vos suggestions
pour améliorer les cours d'alphabétisation.

Tout ce que nous allons apprendre prendra rapidement du sens puisque nous pourrons le transférer/ l'expérimenter dans notre pratique d'enseignement auprès de nos apprenants.

Annexe 10

Première étape de la formation

Etape 1 : Nos apprenants sont des **adultes en formation**..... et alors ?

Après avoir étudié cette première étape, vous serez en mesure de citer au moins 3 principes de la pédagogie et des mécanismes de l'apprentissage des adultes.

A. Mais pour commencer, **parlons de vous** :

Avez-vous déjà été amené à apprendre quelque chose de nouveau en tant qu'adulte ? (programmer le magnétoscope, vous servir d'un ordinateur ou d'un nouveau téléphone portable, apprendre une langue étrangère...).

Quels étaient vos objectifs ?.....

Quelle était **votre motivation** ?.....

Quelles **stratégies** avez-vous employées ? Quelles ont été **les ressources** auxquelles vous avez eu recours ? (*avez-vous suivi les instructions d'un mode d'emploi ? Vous a-t-on montré comment faire ? Avez-vous eu besoin de vous entraîner ?*).....

Est-ce que c'était une expérience agréable ? Avez-vous réussi à apprendre ce que vous souhaitiez savoir, ou à réaliser ce que vous vouliez réaliser ?.....

Quels facteurs ont facilité ou freiné votre apprentissage ?.....

B. Lisez ci-dessous **quelques principes de base dans l'éducation des adultes**⁵⁷ :

- 1) *L'adulte n'est pas un enfant. Il n'obéit pas à des parents-formateurs.*
- 2) *L'adulte n'apprend que s'il en ressent le besoin. Il n'est pas là pour s'amuser. Si la dimension ludique peut exister dans la formation, elle ne doit jamais être première. L'adulte veut, avant tout, se former pour accroître son pouvoir sur le monde matériel et symbolique. Il se sent responsable et demande à ce qu'on reconnaisse en lui, ce sens de la responsabilité.*
- 3) *L'adulte possède une expérience humaine, familiale, sociale et professionnelle sur laquelle le formateur doit s'appuyer. Il comprend bien ce qu'il découvre ou ce qu'il classe lui-même dans l'ensemble de ses connaissances préalables. « Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. » (Ph. Meirieu)*
- 4) *L'adulte travaille en équipe, même si parfois, il doit aussi travailler seul. On apprend toujours seul mais jamais sans les autres.*

⁵⁷ Ces principes sont ceux définis par René Barbier. Je les ai parfois simplifiés, ou modifiés.

Sources : www.barbier-rd.nom.fr, D. Noyé & Piveteau J. *Guide pratique du formateur* (9^eéd, chapitre 4 « Comment les adultes apprennent-ils »). Paris : INSEP CONSULTING.

Etape 3 de la formation/document 2

Etape 3 : Nos apprenants sont en difficulté sur l'Écrit en français..... Oui, mais pourquoi ?

Vous trouverez dans ce document la définition des mots sur lesquels je vous ai invité à réfléchir. Je vous invite également à consulter le site de l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme en France) où apparaissent des définitions différentes (et parfois plus complètes) de ces mêmes mots :

<http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

Analphabétisme : la situation des adultes qui n'ont pas été scolarisés ou qui n'ont pas bénéficié d'une scolarité de cinq années pleines (formation initiale) ou qui n'ont pas suivi une formation d'adultes suffisante (entre 1500 et 2500 heures, selon les personnes) pour apprendre à lire et à écrire efficacement. En formation, l'expression « **post-analphabétisme** » se rencontre pour qualifier une partie de ce groupe, les personnes qui ont suivi quelques temps de scolarité ou un ou plusieurs modules courts de formation.

Analphabétisme fonctionnel : cette expression utilisée par l'UNESCO qualifie, dans d'autres pays que la France - qui utilise pour cela la notion d' « illettrisme » - la situation d'adultes qui, bien qu'ayant été scolarisés, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. « **Analphabétisme récurrent** » est une expression équivalente.

Illettrisme : la situation face à l'écrit des personnes qui, bien qu'ayant suivi une scolarité en français pendant au moins cinq années, ne parviennent pas seules et avec le seul recours de l'écrit, à comprendre efficacement un texte écrit portant sur des situations de la vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à échanger efficacement un message par écrit. Ces personnes n'en sont pas à un « degré zéro du savoir lire et écrire » - qui n'existe d'ailleurs pas - parce qu'elles ont conservé de leur passage à l'école un certain nombre de savoir-faire et de savoir relatifs à l'Écrit. C'est ce qu'elles ont conservé - et pas maîtrisé, ni *a fortiori* automatisé - qui fait aussi problème.

Français Langue Etrangère (FLE) : La situation des personnes qui apprennent le français comme une langue seconde ; certaines de ces personnes ont appris à lire et/ou à écrire dans leur langue première, d'autres non : ces dernières peuvent donc être considérées comme analphabètes.

J'ajoute une définition qu'il me paraît important de connaître compte tenu de notre public. C'est celle de **Français Langue Seconde**.

Français Langue seconde (FLS) : La situation des personnes qui apprennent le français comme une langue étrangère dans un pays où cette langue dispose, par rapport aux autres langues étrangères, d'un statut privilégié. Dans ce pays, le français peut être langue officielle, langue d'enseignement, langue de certains médias, langue comprise, parlée, écrite à des degrés divers par tout ou partie de la population, mais il n'est que rarement la langue maternelle des ressortissants qui sont pour la plupart bi- ou plurilingue.

C. Petits exercices de lecture :

- Lisez les 2 phrases ci-dessous :

Phrase 1 : « Le Klyan pri une bèl émrôd den sa min é, paciaman, l'òpsèrva d'ïn euil ki parècè ceului d'ïn ékspèr »

Phrase 2 : « Le client prit une belle émeraude dans sa main, et patiemment, l'observa d'un ~ il qui paraissait celui d'un expert. »

Laquelle de ces deux phrases avez-vous lu le plus rapidement, la phrase 1 ou la phrase 2 ? A votre avis pourquoi ?.....

- Lisez les 2 phrases ci-dessous :

Phrase 1 : « Il est sens dessus-dessous, car il a perdu sens euros sens sens rendre compte. Il sens son sens qui bouillonne. Sens est trop, sens argent il sens que sa vie n'a plus de sens. »

Phrase 2 : « Il est sens dessus-dessous, car il a perdu cent euros sans s'en rendre compte. Il sent son sang qui bouillonne. C'en est trop, sans argent il sent que sa vie n'a plus de sens. »

Laquelle de ces deux phrases avez-vous lu le plus rapidement, la phrase 1 ou la phrase 2 ? A votre avis pourquoi ?.....

- Essayez de lire ces deux séries de mots en suivant le sen de la flèche (de droite à gauche) :

Série 1 : regnaluo**b**, ruetna**h**c, noipma**h**c, tneiardne**i**v, noitcar**f**, erutel**'**

Série 2 : reit uc rhac, ruet ca, nong ip mahc, tnord neit, noit nett a, tnes ba'

Avez-vous trouvé cet exercice difficile ? Oui Non

Quelle est la série que vous avez lue le plus facilement : la série 1 - la série 2

A votre avis pourquoi ?.....

- Lisez les 5 mots ci-dessous :

Des **oignon**des Une **second**ille Un **orchid**ème la **rat**ience la **mal**ution

Ecoutez maintenant la façon dont je les lis dans le document sonore joint (doc2 étape 4⁵⁹).

Est-ce que vous les avez lus comme moi : oui non

A votre avis pourquoi ?.....

- Lisez les phrases ci-dessous :

Le vent **est** à l'**est** - Tu **as** trois **as** en main - Les poules du **couvent** **couvent** leurs ~ ufs

Pourquoi, selon vous, n'avez-vous pas prononcé les mots qui s'écrivent pareils de la même façon ?.....

⁵⁹ Ce document est en fichier joint.

Annexe 14

Extrait du DMA

FICHE A PROTOCOLLER

3

Fiche pour l'évaluateur

ENTRETIEN INITIAL (1)

Éléments à prendre en note par l'évaluateur sur une feuille blanche, au cours de la rencontre, puis à formaliser au terme de l'entretien sur ce document.

Date et lieu de l'entretien :

*Nom et fonction de l'évaluateur :

PRISE DE CONTACT

Nom et prénom de la personne accueillie	
Adresse	
Âge (date de naissance, si possible)	

ITINÉRAIRE FACE À L'ÉCRIT

Pays de naissance	
Lieu de naissance	
Langue maternelle et rapport à cette langue	
La famille et son entourage au moment de l'enfance de la personne	
Les pratiques de communication, orale et écrite, dans la famille et l'entourage	
Son parcours de formation et l'activité professionnelle	
Ses déplacements (immigration, etc.)	
Les moments de difficulté et les éventuelles ruptures dans son parcours et son histoire	

© Paris / SEJEN, Évaluer les migrations

58

Annexe 15

Extrait du test d'Abidjan

FICHE SIGNALÉTIQUE

Nom : _____ Prénom : _____
Date et lieu de naissance : _____
Adresse : _____
Marié (e) : _____ Nombre et âge des enfants : _____
Profession : _____ Études : _____ Langues pratiquées : _____

I - COMPREHENSION ORALE

Exercice A

- Q1 : Quel âge avez-vous ?
Q2 : Vous habitez où ?
Q3 : Depuis quand y habitez-vous ?
Q4 : Est-ce que vous êtes allé(e) ailleurs qu'à (réponse de Q2) ?
Q5 : Combien de temps est-ce que vous êtes allé à l'école ?
Q6 : Est-ce que vous êtes content de l'école ? Ou pourquoi n'y êtes-vous pas allé(e) ?
Q7 : Quel est votre métier ?
Q8 : Où avez-vous appris le français ?
Q9 : Vous parlez sûrement d'autres langues que le français ?
Q10 : Qu'est-ce que vous faites quand vous ne travaillez pas ?

Exercice B : Voici une image. On va te proposer une série de phrase (concernant cette image). A toi de voir si elles correspondent à cette image. Réponds par vrai ou faux.
Voici un premier exemple : "Il y a un homme et des femmes sur cette image." - "Faux".

- P1 : On voit derrière un buisson une petite maison qui a plusieurs fenêtres
P2 : La petite fille qui passe porte une jupe et un chapeau.
P3 : Une jeune fille passe à toute allure sur un vélo
P4 : Il y a un arbre et un buisson derrière la vieille dame qui vend des fruits.
P5 : La vieille marchande de fruits est assise sur un tabouret
P6 : La vendeuse accroupie propose des bananes qu'elle a déposées dans une cuvette.
P7 : La petite écolière qui dit bonjour en levant le bras marche pieds nus.

Annexe 16

Bilan de l'étape 1

Etape 1 : Nos apprenants sont des **adultes en formation**..... et alors ?

Relisez les trois principes suivants sur la formation des adultes :

- L'adulte n'apprend que s'il en ressent le besoin.

-L'adulte conjugue toujours théorie et pratique dans sa formation.

- L'adulte évalue toujours l'intérêt de son temps de formation. Pourra-t-il ou non se servir de ce qu'il aura reçu en formation ? Et pas seulement dans sa profession, mais également dans sa vie personnelle et familiale.

Cette semaine, demandez à chacun de vos apprenants :

Qu'est ce qui l'a motivé à rejoindre ce groupe ? (= la cause : l'entrée des enfants au CP, la recherche d'un emploi, son arrivée à Douala, sa situation face à son entourage...).

Qu'est-ce qu'elle attend de cette formation ?

Qu'est-ce qu'elle voudrait savoir faire ? (ses objectifs)

Pour les apprenants qui lisent et écrivent déjà :

Comment estime-t-elle ses compétences actuelles en lecture et écriture ?

Pourquoi veut-elle s'améliorer ? (pour quoi faire ?)

Vous pouvez aussi poser les questions suivantes qui ont été formulées par l'un d'entre vous :

- 1) Quelles sont vos attentes pendant et à la fin de cette formation d'alphabétisation ?
- 2) Quelles sont vos motivations ?
- 3) Qu'allez-vous faire dans la vie active après avoir appris à lire et à écrire le français ?

N'oubliez pas que lors d'un entretien, il faut laisser les questions les plus ouvertes possibles, c'est-à-dire **ne pas trop en dire** pour laisser parler la personne et ne pas influencer ses réponses.

Recueillez les réponses de chacun sur la feuille ci-après :

Nom et prénom	
Adresse	
Age (date de naissance si possible)	
Date à laquelle elle a rejoint le groupe, ou nombre de mois/ d'années qu'elle vient.	
Ce qui l'a motivé à rejoindre ce groupe.	
Ce qu'elle attend de la formation	
Comment estime-t-elle ses compétences actuelles en lecture et en écriture ?	
Pourquoi veut-elle s'améliorer ?	

Annexe 17

Bilan des étapes 2 et 3

Etape 2 et 3 : bilan et action

Nos apprenants appartiennent à **une société multilingue.....**et alors ?

Nos apprenants sont en difficulté sur l'Écrit en français..... Oui, mais pourquoi ?

Cette semaine, demandez à chacun de vos apprenants :

Dans quel pays est-il/elle né(e) ?

Où exactement ?

Quelle est la langue qu'il/elle a apprise en premier ?

Quelles langues africaines ou autres que le français parle-t-il/elle ? Les faire citer.

Où et quand les a-t-il/elle apprises ?

Quand parle-t-il/elle ces langues ? Avec qui ? Dans quelles conditions ?

Où a-t-il/elle appris le français ?

Si ce n'est pas à l'école, demandez-lui :

Pourquoi il/elle n'est pas allé(e) à l'école ?

Dans quelles conditions, il a appris le français ? Avec qui ?

Si c'est à l'école, demandez- lui :

Combien d'années est-il/elle allé(e) à l'école ? Est-ce qu'il/elle a souvent manqué l'école ? A quel âge il/elle a quitté l'école ? Est-ce qu'il/elle aimait l'école ?

Parle-t-il/elle souvent le français ? Avec qui ? Où ?

Écoute-t-il/elle la radio, regarde-t-il/elle la télévision ? En quelle langue ?

Quelle(s) langue(s) lit- il/elle, écrit-il/elle ?

A-t-il/elle des enfants ? Quelle(s) langue(s) parlent-ils ?

Dans quelle(s) langue(s) suivent-ils leur scolarité ? Est-ce que ça marche bien pour eux à l'école ?

Quelle(s) langue(s) parle son conjoint(e) ? Quelle (s) langue (s) écrit-il/elle ?

Rq : Nous sommes tous d'accord qu'il s'agit d'amener la personne à parler de son parcours, de son expérience personnelle sans qu'elle se sente victime d'une intrusion.

Nom et prénom	
Pays de naissance	
Lieu de naissance	
Première langue	
Langue(s) africaines ou autres que le français parlée(s) Pour chaque langue, précisez entre parenthèses où et quand elle a été apprise, et avec qui, dans quelles conditions elle est parlée	
Lieu et conditions d'appropriation du français	
Fréquentation d'une école (si non, pourquoi ? Si oui, combien d'années ?)	
Régularité de la fréquentation	
Age à la fin de la scolarisation	
Sentiment face à l'école	
Lieu et conditions d'utilisation du français à l'oral	
Langue(s) et médias	
Langue(s) lue(s), écrite(s)	
Enfants (âge, sexe et nombre)	
Langue(s) parlée(s) par les enfants	
Les enfants et l'école (langue(s) d'enseignement, aisance/difficulté scolaire)	
Langue(s) parlée(s) par le conjoint	
Langue(s) écrite(s) par le conjoint	

Annexe 18

Bilan des étapes 4 et 5

Bilan étapes 4 et 5

Etape 4 : Lire.....Pourquoi lisons-nous ? Que faisons-nous quand nous lisons ?

Etape 5 : Ecrire.....Pourquoi écrivons-nous ? Que faisons-nous quand nous écrivons ?

- **Si on ne sait pas déchiffrer on ne sait pas lire mais savoir-lire ne se « limite » pas au déchiffrement**

Selon Widdowson, **la lecture est « une interaction entre écrivain et lecteur »**. On pourrait dire la même chose de l'écriture. L'écrit sert à communiquer à distance (messages, lettres, publicités, informations), il sert aussi à soulager la mémoire (liste de courses), il peut servir de preuve (attestation d'emploi, certificat de scolarité), il permet de se protéger (contrat de location, de travail).

Lire est un rendez-vous : quand on rencontre **un texte**, on ne rencontre pas un simple enchaînement de mots, on le reconnaît en tant qu'**unité de communication**. C'est ce qui s'est passé lorsque vous avez lu les 2 documents proposés en B. étape 4, avant même de lire les mots ou les phrases, vous aviez reconnu de quel type de documents il s'agissait (sa fonction, son organisation). Vous avez peut-être même pu anticiper le contenu du texte grâce aux photos ou aux dessins ? (notamment pour le doc.1).

Vous avez adopté une **stratégie de lecture** pour chacun des textes (« lecture globale pour le premier, linéaire pour le second » a écrit l'un d'entre vous). **Lire c'est donc aussi être capable de se repérer dans un document.**

De même, on n'écrit pas une lettre de candidature à une offre d'emploi comme on écrit une liste de courses. Parce que le destinataire du message n'est pas le même, parce que le but poursuivi n'est pas le même, parce qu'il y a des conventions (surtout lorsqu'il s'agit de courrier professionnel, administratif). **Ecrire c'est donc aussi être capable de « mettre ses idées en texte ».**

L'écrit est un système complexe de conventions et de procédés graphiques qui permettent de transmettre des informations. Ainsi il ne suffit pas d'apprendre à lire/écrire des mots, des phrases ou des textes pour y avoir accès. Il faut être en mesure de se repérer dans un document écrit/d'organiser et de transcrire ses idées en fonction du contexte et des buts poursuivis. Les mots prennent sens dans leur contexte/cotexte (si dans un texte nous lisons la phrase suivante : « la pie vole », ce n'est que le contexte qui pourra nous aider à savoir si dans cette phrase « vole » a le sens de « dérober » ou, de « se déplacer dans l'air »). Il faut souligner aussi que c'est la connaissance des abréviations, des codes et des conventions spécifiques à certains types de textes qui permette leur lecture.

Par conséquent si on ne sait pas déchiffrer, on ne sait pas lire, mais savoir lire ne se « limite » pas au déchiffrement. Savoir lire/écrire ce n'est pas simplement savoir décoder/encoder. La lecture/l'écriture font intervenir d'autres types d'opérations (identification du document, planification, prise en compte du contexte/cotexte, mémorisation, recherche d'idées, compréhension).

- **Apprendre à lire est difficile**

C'est ce que vous avez pu constater en essayant de lire les mots suivants dans le sens de la flèche :
Série 1 : regnaluob, ruetnahc, noipmahc, tneiardneiv, noitcarf, erutcel'

Cet exercice avait 2 buts : -Vous placer dans la situation de celui qui ne sait pas lire (c'est toujours intéressant de chercher à se mettre dans la situation de l'apprenant.)

-Vous montrer que maîtriser les correspondances grapho-phonologiques ne suffit pas pour lire les mots ((ex= « en » se prononce [œ̃], c'est vrai pour « ennuyer » mais ça ne l'est plus pour « ennemi »), il faut aussi être capable de les segmenter en syllabes. Lorsque la segmentation syllabique est déjà faite (Série 2 : reit uc rhac, ruet ca, nong ip mahc, tnord neit, noit nett a, tnes ba') c'est plus facile !

- **Un lecteur/scripteur habile ne décode presque plus**

Le lecteur/scripteur habile possède un dictionnaire mental (mémoire de l'orthographe presque toujours exacte de dizaine de milliers de mots) qui lui permet de reconnaître directement les mots et de les lire/écrire sans passer par la combinatoire.

C'est pourquoi, vous avez lu plus rapidement dans l'étape 4 : « Le client prit une belle émeraude dans sa main, et patiemment, l'observa d'un œil qui paraissait celui d'un expert. » Pour lire la phrase 1 de ce même exercice : « Le Klyan pri une bèl émrôd den sa min é, paciaman, l'opsèrva d'ïn euil ki parècè ceului d'ïn ékspèr », vous avez été obligés de phonétiser ce que vous avez vu, de dire le texte dans votre tête, de vous écouter afin de pouvoir comprendre. Vous avez donc eu plus de difficulté à lire cette phrase.

De même pour écrire le sms de du D. de l'étape 5, vous avez été obligé de dire les mots dans votre tête, de vous écouter avant d'essayer de trouver les graphèmes qui correspondent aux phonèmes entendus.

Vous avez également compris plus rapidement dans l'étape 4 la phrase : « Il est sens dessus-dessous, car il a perdu cent euros sans s'en rendre compte. Il sent son sang qui bouillonne. C'en est trop, sans argent il sent que sa vie n'a plus de sens. », parce que vous connaissiez l'orthographe des mots et que vous les avez reconnus.

Il arrive au lecteur habile de décoder lorsqu'il rencontre des mots écrits qu'il n'avait jamais vus, mais il n'utilise que rarement les règles de correspondances graphèmes-phonèmes. Le lecteur habile essaie de repérer des analogies avec d'autres mots qui font partie de son dictionnaire mental. Ainsi, dans l'étape 4, lorsque vous avez lu les mots : oignondes, secondille, orchidème, ratiencie et malution, vous les avez certainement lus en vous appuyant sur la reconnaissance d'autres mots ou de syllabes fréquentes du français.

Annexe 19

Les motivations des apprenants de Duca

Bilan qualitatif de la première étape – Motivation – Association DUCA

Grille d'analyse sur les motivations à lire et à écrire

J'ai repris la grille qui se trouve dans l'ouvrage suivant :

Besse, J-M. (Ed.) (2004). *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit : guide pratique*. (p.123) Paris : Editions Retz-AUF.

J'ai noté en bleu les réponses des apprenants qui ont répondu au questionnaire.

Motivation par défaut

- Satisfaire la décision de son employeur
« C'est Mme M. qui m'a conseillé de suivre ce cours », « les formateurs m'ont orienté vers ce cours »
- Sortir de son isolement
- S'occuper, passer le temps, ne pas rester à rien faire
- Faire comme les autres, ne pas se faire remarquer

Motivation extrinsèque, centrée sur l'apprentissage par souci de sortir de ses limitations actuelles, de limiter sa dépendance

- Ne pas dépendre des autres, se débrouiller seul
- Remplir et lire des papiers administratifs
- Utile pour se préparer à trouver ou occuper un emploi
« Pour pouvoir faire un devis », « pour pouvoir écrire une demande d'emploi »
- Améliorer son niveau scolaire (en lecture, en production écrite, en calcul, etc.)
« Pour pouvoir mieux écrire »

Par motivation «relationnelle », tournée vers autrui

- S'occuper de ses enfants
- Communiquer avec d'autres à distance par écrit
« Pour lire les sms et y répondre », « pour écrire et lire des méls sur internet »
- Aider les autres

Par motivation centrée sur l'autonomie, le développement personnel

- Se cultiver, s'instruire, acquérir des connaissances
- Être autonome en lecture, en écriture
- S'informer
- Se divertir, de détendre
- S'exprimer
- Plaisir de lire, d'écrire ou d'apprendre

Annexe 20

Les motivations des apprenants de Savio

Bilan qualitatif de la première étape – Motivation – Association D. Savio

Grille d'analyse sur les motivations à lire et à écrire

J'ai repris la grille qui se trouve dans l'ouvrage suivant :

Besse, J-M. (Ed.) (2004). *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit : guide pratique*. (p.123) Paris : Editions Retz-AUF.

J'ai noté en bleu les réponses des apprenants qui ont répondu au questionnaire.

Motivation par défaut

- Satisfaire la décision de son employeur
« C'est ma patronne qui m'a poussée à rejoindre ce groupe »
- Sortir de son isolement
- S'occuper, passer le temps, ne pas rester à rien faire
- Faire comme les autres, ne pas se faire remarquer
« Mieux vivre, ne pas se faire insulter »

Motivation extrinsèque, centrée sur l'apprentissage par souci de sortir de ses limitations actuelles, de limiter sa dépendance

- Ne pas dépendre des autres, se débrouiller seul
« Pour être autonome », « être autonome au quotidien », « lire les panneaux dans la rue », « rédiger une liste de courses »
- Remplir et lire des papiers administratifs
« Pour lire des documents administratifs », « pouvoir lire soi-même les documents administratifs pour ne pas se faire tromper par les autres », « remplir les formulaires de Western Union »
- Utile pour se préparer à trouver ou occuper un emploi
« Cela peut m'aider à trouver un travail », « pour faire un commerce », « pour remplir les factures des clients »
- Améliorer son niveau scolaire (en lecture, en production écrite, en calcul, etc.)
« Pour passer le CEPE en candidat libre »

Par motivation « relationnelle », tournée vers autrui

- S'occuper de ses enfants
« Pour aider mes enfants », « pour aider mes enfants scolairement », « pour lire les carnets d'école »
- Communiquer avec d'autres à distance par écrit
« Pour lire les sms et y répondre » Aider les autres
« Pour aider mes amis », « aider les enfants d'amies dans leurs devoirs »

Par motivation centrée sur l'autonomie, le développement personnel

- Se cultiver, s'instruire, acquérir des connaissances
« Pour apprendre »
- Etre autonome en lecture, en écriture
- S'informer
« Pour mieux comprendre la parole de Dieu »
- Se divertir, de détendre
- S'exprimer
- Plaisir de lire, d'écrire ou d'apprendre
« Pour mieux parler de moi »

Annexe 21

Version définitive du questionnaire

Entretien initial

L'objectif de cet entretien initial est d'accueillir la personne et de comprendre l'itinéraire et la situation actuelle face à l'écrit de la personne. Il est important de veiller à ce que la personne ne se sente pas mal à l'aise. Asseyez-vous à côté d'elle plutôt qu'en face, ne soyez jamais trop intrusif, respectez le silence éventuel de la personne en réponse à certaines questions qui peuvent être ressenties comme trop intimes ou trop douloureuses.

Voici des questions types pour mener cet entretien, vous pouvez les adapter (éventuellement en poser d'autres) en fonction de la tournure que prendra l'entretien, mais veillez à poser toutes les questions.

Prise de contact

-Bonjour Monsieur/Madame, je m'appelle [dire son nom] et je suis formateur/trice.

-Pourquoi avez-vous rejoint ce groupe ?

-Nous sommes ici pour voir ensemble ce dont vous avez besoin et, pour cela il me faut vous connaître un peu mieux. Je vais donc vous poser quelques questions pour comprendre votre situation et voir ce qu'il est possible d'envisager. Je vais prendre quelques notes pour bien me rappeler ce que nous aurons fait ensemble.

Situation familiale, professionnelle

-Comment vous appelez-vous ?

-Quel âge avez-vous ? (certains africains ne connaissent pas leur date de naissance exacte, vous noterez alors « né(e) vers »)

-Vous habitez où ?

-Dans quel pays êtes-vous né ? Où exactement ?

-ça fait longtemps que vous habitez à Douala ? Pourquoi êtes-vous venu vivre ici ? Pour travailler ? Vous habitiez où avant ?

-Vous travaillez ? Vous avez un projet professionnel ?

-Vous êtes marié ? Vous avez des enfants ? Ils ont quel âge ? Ils suivent leur scolarité dans quelle langue ?

Profil plurilingue

-Quelle est votre première langue ? C'est la langue de votre mère ? De votre père ? Vous parlez souvent cette langue ? Où ? Quand ? Avec qui ?

-Vous parlez d'autres langues africaines ? Lesquelles ? Vous les avez apprises comment ? Vous les parlez souvent ? Où ? Quand ? Avec qui ?

-Vous connaissez d'autres langues à part le français et vos langues africaines ?

- Vous parlez souvent français ? Où ? Quand ? Avec qui ?
- Dans quelle langue vous écoutez la radio ? Et la télévision ?
- Et le français, vous l'avez appris où ?

Scolarité

- (Si ce n'est pas à l'école) Pourquoi vous n'êtes pas allé à l'école ?
- (Si c'est à l'école) Combien de temps êtes-vous allé à l'école ? Vous y alliez tous les jours ?
- Quel âge aviez-vous quand vous avez quitté l'école ? C'était quel niveau ?
- Vous aimiez l'école ?
- Parmi les langues que vous connaissez, il y en a que vous savez lire ou écrire

Le rapport à l'écrit

- Pourquoi vous voulez apprendre à lire et à écrire en français ?
- Votre conjoint, votre famille, ils vous encouragent dans ce projet ?
- (si la personne dit vouloir « s'améliorer à l'écrit ») Pour quelles raisons vous souhaitez mieux vous débrouiller en lecture et/ou en écriture ? Vous trouvez que vous lisez plutôt bien ? Et lorsqu'il s'agit d'écrire ? Ça va ?
- Quand est-ce que vous avez l'occasion d'utiliser la lecture ou l'écriture ?

Annexe 22

Document « Que veux tu lire et écrire ? »

Ce tableau est un outil pour aider l'apprenant à préciser les raisons pour lesquelles il veut apprendre à lire et à écrire en français. Il sera rempli au cours d'un entretien entre le formateur et l'apprenant. Il permettra éventuellement au formateur de connaître les centres d'intérêt de l'apprenant (activités, loisirs). Il permettra aussi au formateur d'avoir des points de départ pour l'apprentissage.

	Peut faire facilement	Peut faire avec de l'aide	Souhaite travailler sur	Ne manifeste aucun intérêt pour
Lire : -panneaux, enseignes -étiquettes alimentaires - annonces -formulaires (administratifs, transfert d'argent) -factures, devis -journaux, magazines -ordonnance, notice de médicaments -livrets scolaires -livres -autre				
Ecrire : -liste de courses -SMS -formulaires -lettre, carte postale -demande d'emploi -invitation -la graphie -l'orthographe -la ponctuation -autre				

Annexe 23

Formulaire de recueil des données

Situation familiale, professionnelle et motivation à rejoindre le groupe	
Nom et prénom	
Age (date de naissance si possible)	
Adresse	
Pays et lieu (région, ville) de naissance	
Date d'arrivée à Douala, raison(s) et lieux de résidence antérieurs	
Profession ou projet professionnel	
Situation familiale	
Langue de scolarisation des enfants	
Raison (s) pour laquelle/lesquelles elle a rejoint le groupe	
Profil plurilingue	
Première langue (Précisez si langue de la mère, du père, autre) Usage de cette langue	
Autres langues africaines connues. Conditions d'appropriation de ces langues Usage de ces langues Pour chaque langue, précisez entre parenthèses où et quand elle a été apprise, et avec qui, dans quelles conditions elle est utilisée.	
Lieu et conditions d'utilisation du français à l'oral	
Autres langues connues en dehors des langues africaines et du français Pour chaque langue, précisez entre parenthèses où et quand elle a été	

apprise, et avec qui, dans quelles conditions elle est utilisée.	
Langues et média	
Lieu et conditions d'appropriation du français	
Scolarité	
Fréquentation d'une école (si non, pourquoi ? Si oui, combien de temps ?	
Régularité de la fréquentation	
Age et/ou niveau à la fin de la scolarité	
Sentiment face à l'école	
Le rapport à l'écrit	
Langues lues et/ou écrites	
Raisons pour lesquelles elle veut apprendre à lire et à écrire en français ou s'améliorer à l'écrit.	
Sentiments de la famille par rapport à ce projet.	
Comment estime-t-elle ses compétences actuelles en lecture et en écriture ?	
Comment se sert-elle de la lecture et de l'écriture aujourd'hui ? (situations, supports de lecture)	

Annexe 24

Questionnaire d'évaluation de la formation

Evaluation de la formation

1. Pendant cette formation, est ce que vous avez été intéressé par ? :

	-	+	++	+++	++++
Les contenus (documents envoyés par internet)					
La mise en pratique (entretiens avec les apprenants)					

2. Qu'avez-vous appris :

✓ Sur vos apprenants ? :

.....

✓ Sur la formation des adultes ? :

.....

✓ Sur le domaine de l'illettrisme ? :

.....

✓ Sur les activités de lecture et d'écriture ? :

.....

3. Après avoir suivi cette formation, si un nouvel apprenant se présentait, auriez-vous envie de lui faire passer un entretien d'accueil (élaboré à partir des questionnaires des différentes étapes de la formation) pour mieux le connaître ? :

Oui

Non

Si non, pourquoi ? :

4. Maintenant que vous connaissez mieux vos apprenants, qu'avez-vous envie de changer dans votre pratique d'enseignement ? :

✓ Rien

✓ J'ai envie de :

.....

Table des illustrations

Carte n°1 - Situation géographique du Cameroun	page 11
Graphique n°1 - Répartition par sexe des apprenants	page 29
Graphique n°2 - Répartition par âge des apprenants	page 29
Graphique n°3 - Origine géographique des apprenants des deux associations	page 74
Graphique n°4 - Origine géographique des apprenants de l'association Savio	page 74
Graphique n°5 - Origine géographique des apprenants de l'association DUCA	page 74
Graphique n°6 - Scolarité des apprenants des deux associations	page 75
Graphique n°7 - Mode d'appropriation du français	page 76
Tableau n°1 - Grille de R. Chaudenson	page 13
Tableau n°2 - Usage des langues dans les grandes villes	page 24
Tableau n°3 - La population doualaïse	page 26
Tableau n°4 - Supports d'apprentissage de l'association DUCA	page 31
Tableau n°5 - Supports d'apprentissage de l'association Savio	page 31
Tableau n°6 - Satisfactions et difficultés des formateurs	page 62
Tableau n°7 - Objectifs de la formation-action	page 66
Tableau n°8 - Bilan de l'étape 2	page 69
Tableau n°9 - Intérêts et motivations des apprenants	page 73
Tableau n°10 - Amélioration du questionnaire	page 78
Tableau n°11 - Evaluation des acquis de la formation-action	page 79

Sigles et abréviations utilisées

ANACLAC	Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises
ANLCI	Agence Nationale de Lutte Contre L'illettrisme
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CECRL	Cadre Européen de Connaissance et de Référence pour les Langues
CRTV	Cameroun Radio Télévision
DMA	Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'écrit
DUFA	Diplôme Universitaire de Formation des Adultes
FLE	Français Langue Etrangère
FLS	Français Langue Seconde
IFC	Institut Français du Cameroun
INS	Institut National de Statistiques (Cameroun)
LASCOLAF	Langues de Scolarisation en Afrique Francophone
MINJES	Ministère de la Jeunesse et des Sports
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PROPELCA	Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun
RDPC	Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais
RFI	Radio France Internationale
SIL	Section d'Initiation au Langage
TEF	Test d'évaluation du Français
TEFAQ	Test d'Evaluation du Français pour le Québec

§§