



HAL
open science

Le comportement du formateur et du formé en situation d'alphabétisation : une lecture interactionniste

Jean Viracaoundin

► To cite this version:

Jean Viracaoundin. Le comportement du formateur et du formé en situation d'alphabétisation : une lecture interactionniste. Travaux & documents, 2001, La recherche en éducation et formation : quelques travaux, 14, pp.125–147. hal-02178605

HAL Id: hal-02178605

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178605>

Submitted on 2 Sep 2020

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.

Le comportement du formateur et du formé en situation d'alphabétisation : une lecture interactionniste

JEAN VIRACAOUNDIN¹

Quelle signification d'ordre sociologique peut-on attribuer aux comportements du formateur et du formé en situation d'alphabétisation ?

Cette interrogation constitue le cœur de la réflexion présentée ci-dessous, elle-même essai de synthèse d'un doctorat présenté en 1999.

Actuellement, la question du comportement de l'illettré fait l'objet d'une certaine littérature mais est souvent analysée en termes psychologiques, pédagogiques (en termes de prescription de comportements adressée au ...formateur) et, plus rarement, psychosociologiques.

Or, si l'on ne peut nier la réalité de ces dimensions, il en est une qui est oubliée : la situation en face à face qui renvoie à l'attribution de rôles ou de statuts, aux rituels ou à l'organisation propre aux interactions quotidiennes (GOFFMAN, 1974a).

Notre interrogation s'inscrit dans cette préoccupation en posant au préalable que le formé n'est pas seulement ... un formé et le formateur, seulement un pédagogue ; que la situation d'alphabétisation ou de lutte contre l'illettrisme est aussi une situation sociale et que, qui plus est, elle se joue dans l'ici et maintenant.

De fait, la situation d'alphabétisation s'inscrit sur une **toile de fond** constituée par le contexte de la situation (la société réunionnaise, les actions d'alphabétisation) et des discours à tendance interprétative.

1. Docteur en Sciences de l'Éducation, chargé de cours et membre du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la construction identitaire, Université de La Réunion.

La mise au jour de ces éléments montre le peu d'intérêt de la recherche ou de la réflexion pour une analyse du jeu interactionnel représenté par la relation formateur / formé. C'est à ce **problème** que nous nous intéressons ici, en tentant de le comprendre par le biais d'une lecture interactionniste.

LA TOILE DE FOND

On peut la brosser à travers une sommaire description de la société réunionnaise (en mettant en exergue ce qui pourrait déterminer le comportement), une mise en perspective des procédures d'alphabétisation et une reconstruction des tendances interprétatives.

La société réunionnaise

La société réunionnaise, « mosaïque ethnique » (LATCHOUMANIN, 1987) s'est constituée par un peuplement progressif composé de différents éléments ethniques venant aussi bien de l'Afrique que de l'Asie ou de l'Europe. Ce peuplement ne s'est pas fait sans souffrances à travers, notamment, l'esclavage.

Elle est traversée par d'apparentes contradictions : criantes inégalités mais parc automobile important ; alarmant taux de chômage (37,5%)² et bon niveau de vie... Cette société se caractérise aussi par une forte relation diglossique entre deux langues (le créole et le français) et une majeure partie de la population sans qualification ou avec de faibles niveaux de qualification (niveau V).

Surtout, elle a un taux d'illettrisme élevé (23% - INSEE/CARIF, 1997³). D'où la nécessité des actions de lutte contre l'illettrisme et d'une manière générale d'une amélioration du système de formation.

Ces quelques points portent indéniablement des possibilités de détermination des comportements.

Tout d'abord, l'histoire du peuplement, à la fois dans sa dimension d'intégration de nouveaux groupes sur fond d'esclavagisme et dans celle de la constitution de « mosaïque ethnique », constitue un passé susceptible d'intervenir notamment dans la catégorisation sociale et mutuelle des différents acteurs. Sans compter qu'il est difficile d'exclure, a priori, des traces d'identification ethnique dans les relations sociales actuelles.

2. Source : CARIF/OREF.

3. Taux lié à une vérification par évaluation d'un échantillon.

Ensuite, la configuration socio-économique pose la question de la place de chacun dans un ensemble marqué par un taux de chômage important, un bouleversement de l'économie traditionnelle et une grande inégalité de revenu.³³ Les actions d'alphabétisation et/ou de formation continue sont en grande partie fondées sur une volonté politique de résoudre le problème, notamment, du chômage. Dès lors, les acteurs se doivent d'intégrer dans leurs discours et leurs actes, pour les uns (les formateurs) une activité « d'insertion » et, pour les autres, une démarche de même nature. Ceci est d'autant plus important que la possibilité de l'échec peut amener des acteurs à revoir leur position sur l'acte formatif lui-même.

Enfin, les rapports diglossiques entre les deux langues conditionnent de manière directe les rencontres quotidiennes. S'y jouent des scènes excluant les « méconnaissants ». De plus, dans un type d'action où l'objet est d'apprendre la langue dominante, ce problème de diglossie est susceptible d'entraîner des ruptures de communication, de la frustration, de l'agressivité ou d'autres types de comportements de repli.

Il est clair que ce contexte « sociétal » influe sur la genèse du comportement. Toutefois, la difficulté est de rapporter ce processus de détermination dans l'analyse des comportements en situation de face à face.

Autrement dit, il faudrait une étude sur une échelle macrosociologique abordant autant l'aspect statistique de la mobilité sociale que les trajectoires sociales ou encore les rapports de classe. Pour autant, aucune garantie ne pourrait être donnée, vu la complexité des rapports sociaux, de corrélations nettes entre, par exemple, la trajectoire sociale et l'acquisition du statut d'illettré.

Néanmoins, ce contexte, à travers les trois points abordés précédemment peuvent être inclus dans l'analyse des comportements de face à face en termes de « facteurs indirects ».

UN CONTEXTE DE L'ALPHABÉTISATION

Société charnière, La Réunion présente, dans le domaine des actions d'alphabétisation, une configuration inspirée tant des campagnes d'alphabétisation que des actions réalisées en métropole. L'histoire de l'alphabétisation y est relativement récente (une trentaine d'années) et s'articule, pour une bonne partie, sur une évolution du militantisme vers le professionnalisme. Par ailleurs, elle concerne 38 organismes soit 15% de l'ensemble des organismes de formation.

En conséquence, il faut considérer, au préalable, les caractéristiques particulières de l'alphabétisation telles qu'elles apparaissent dans les analyses de campagnes d'alphabétisation ou d'action de lutte contre l'illettrisme réalisées en métropole (BHOLA, 1986, Î989, DE CLERK, 1993, ESPERANDIEU et al, 1984, OUANE, 1984 entre autres).

On y remarque que l'alphabétisation concerne une catégorie de la population (les adultes illettrés ou analphabètes) ; qu'elle se concrétise par des formes d'action dont certaines se fondent sur une véritable mobilisation guerrière de la société (les campagnes d'alphabétisation). Notons une tendance à en faire une catégorie d'activités formatives à part. Enfin, elle est justifiée par une idéologie relevant autant de la libération politique, de l'aide humanitaire que de l'intégration socio-économique et, pour finir, de la tendance à en faire un préalable obligé à toute action formative. A La Réunion, l'alphabétisation se constitue autour d'enjeux, d'activité, de statuts ou d'organisations relevant à la fois de la formation professionnelle et de l'alphabétisation version « ex-tiers monde ».

L'ampleur de l'analphabétisme n'est pas loin d'une situation « tiers mondiste ». L'activité d'alphabétisation est autant réalisée dans le cadre de stage classique que dans celui d'actions communales. Les statuts varient en conséquence entre celui du formateur professionnel et du stagiaire, d'une part et celui du militant et de l'exclu, d'autre part. Enfin, les organisations vont de l'entreprise de formation à l'association en passant par le « club » municipal.

Dès lors, elle se caractérise, en définitive, par une forme d'action appelée « stage », une ampleur du phénomène de l'analphabétisme plus proche de « l'ex-tiers monde » que de la métropole, une diversité des organismes d'alphabétisation et, sans doute, une justification relevant autant de l'humanitaire que du développement socio-économique.

Ces traits constituent, en quelque sorte, l'environnement immédiat (le cadre professionnel) de la situation d'alphabétisation, en termes de face à face. De ce fait, ils fournissent la matrice des comportements du formateur et du formé.

DES INTERPRÉTATIONS PROFESSIONNELLES DU COMPORTEMENT (OU TENDANCES INTERPRÉTATIVES)

A l'intérieur du cadre professionnel spécifique à l'alphabétisation (à La Réunion et en métropole) se construisent des

discours tentant d'expliquer ou de contrôler les comportements du formateur et du formé et qui ont une influence directe sur les comportements en situation de face à face.

Aussi peut-on y repérer des indices de points de vue ne méritant pas forcément le label « scientifique » mais dont l'intérêt ne fait aucun doute dans le cadre de notre interrogation. Ceci à travers, notamment, quatre thèmes : l'identification sociale, la catégorisation cognitive, la normalisation des conduites à l'aide de modèles pédagogiques et l'emploi des langues

Par le terme d'**identification sociale**, nous entendons les différentes désignations attribuées par des chercheurs ou des auteurs « professionnels » aux deux acteurs principaux de l'alphabétisation : le formateur et le formé.

Dans cet ordre d'idées, les propos tenus dans les récits de campagne (BHOLA, 1986, *op. cit.*, DEJEAN, 1988, ABYAN et al, 1981, entre autres) ou par des auteurs métropolitains (ESPERANDIEU et al, 1984, *op. cit.*, VINERIER, 1994, notamment) attribuent trois types de rôles à l'illettré : citoyen « guerrier » dont l'analphabétisme est l'héritage d'une histoire soit oppressive, soit traditionnelle, « défavorisé » ou « exclu » lié à la marginalisation sociale ou possesseur de compétences (alphabétisme).

Notons que derrière ces « étiquettes » se dessinent, en creux, des « rôles » possibles du formateur : **soldat, missionnaire ou aidant**.

Pour en revenir aux trois types de rôle, dans le premier cas (citoyen « guerrier »), les conduites, de même que celles du formateur relèvent (ou doivent relever) du citoyen mobilisé sur fond d'alphabétisation croisade. On relève de nombreuses analogies dans les récits de campagne aux conduites militantes ou militaires du formateur et du formé. Par exemple, les fameux « *brigadista* » cubains.

Dans le deuxième cas, l'illettré occupe un rôle d'exclu du fonctionnement normal de la société. Ceci se traduit par des conduites de dépendance par rapport aux administrations ou aux proches ou son exclusion du système professionnel.

Dès lors, sa relation à la citoyenneté est perçue comme faussée. En quelque sorte, il occupe un « non-rôle » de citoyen. Ce type d'interprétation est la plus courante et elle renvoie à une incapacité d'exercer des activités, à des problèmes parfois qualifiés de « troubles psychologiques ». En définitive, il s'agit d'une compré-

hension des conduites (ici principalement du formé) à l'aune de la citoyenneté, c'est-à-dire, de l'idéologie humaniste.

Néanmoins, nous avons relevé des oppositions à cette posture générale (troisième cas) portée, en particulier par RASSECK (1990), LAHIRE (1993) ou encore FRIER (1993). Ces oppositions attribuent à l'illettré, un rôle de possesseur de compétences, non marginal dans son milieu d'origine ou capable de conduites tactiques.

Reste que cette remise en cause est peut-être une sorte d'inversion redonnant à l'illettré un rôle diamétralement opposé au « non-rôle ». Si c'était le cas, cette nouvelle tendance ne serait rien d'autre qu'une sorte de « positivisation » de l'autre.

En définitive, ce débat construit trois façons d'identifier l'illettré : à l'aune de l'intérêt public et de la citoyenneté, à travers un processus qui ressemble fort à une stigmatisation ou encore une réhabilitation.

La catégorisation cognitive est entendue dans le sens de la mise en place de profils de niveau ou de descriptions des comportements dits « adulte ».

Existents ainsi, de nombreuses grilles proposant des niveaux, les deux plus connues étant, à La Réunion celle de l'éducation nationale (VI1,VI2,VI3, le « VI1 », concernant l'analphabète « complet ») et celle de l'ARCA (K1, K2, K3-1982).

Dans un autre registre, sont proposés des profils comportementaux tel que la proposition de l'ARCA en 1984 :

« Le stagiaire "femme" a plutôt entre 18 et 24 ans. Célibataire, elle a des enfants à charge. Elle a plutôt un bon niveau, meilleure en français qu'en mathématiques. Elle vit en milieu urbain. Le stagiaire "homme" a plutôt entre 23 et 29 ans, célibataire, sans enfants à charge. Il a un faible niveau, mais il est meilleur en mathématiques qu'en français. Il vit dans un milieu rural. »

D'autres caractéristiques de l'illettré sont énoncées telle que sa capacité d'abstraction (BOMBARD 1973) :

« En général, l'analphabète a du mal à passer du monde réel au monde représenté, et de la chose représentée à la chose réelle. Bien souvent, l'acte qu'il accomplit n'est jamais pour lui que la reproduction d'un autre acte antérieurement répété. Il éprouve de la difficulté à concevoir une nouvelle manière de faire. Sa pensée est concrète, faite d'images concrètes » (p. 6).

De plus, on peut aussi supposer le rôle d'une certaine perception de l'adulte dans la genèse de ces profils. Notons que cette perception est inspirée, en particulier, de celle de GOGUELIN (1983) :

« l'adulte est mûr, son développement affectif, mental, sensori-moteur, moteur et sexuel est achevé, parfois pas très bien » (p. 49). Il a acquis des connaissances, « plus ou moins assimilées », de l'expérience, c'est-à-dire des modèles de conduite et de représentation plus ou moins adaptés aux réalités présentes. Il a formé une certaine image de lui-même dont il connaît les limites et possède une certaine stabilité.

Sur la question du comportement en situation d'alphabétisation, ces grilles de niveau ou ces profils comportementaux renvoient à une catégorie sociologiquement construite, (les adultes) inscrits dans des normes. Ainsi, le fait de construire une grille des conduites « cognitives » d'un illettré amène nécessairement la question du bon niveau ou, plus précisément, celle des normes de connaissances à avoir pour ne plus l'être. Être possesseur ou non de ces normes contribue à la catégorisation des individus et à l'affectation de rôles. En conséquence, ces normes se manifestent à travers des conduites aboutissant à une catégorisation sociale.

Par exemple, considérer que quelqu'un « déchiffre sans comprendre le sens », et le classer dans une catégorie X, celle des illettrés.

De plus, l'affinement des niveaux de connaissances construit de nouvelles catégories sociales (analphabètes, illettrés, adulte, handicapé cognitif). La construction de profil type ainsi que l'affirmation d'autres types de conduites (la difficulté à se représenter le réel, par exemple) participent de la même dynamique.

En alphabétisation, comme peut-être ailleurs, dès qu'il s'agit d'un phénomène relevant de l'éducation ou de la formation, la question du **modèle pédagogique** est cruciale tant l'enjeu en termes de normalisation des conduites est important. Elle fait l'objet d'un débat curieusement centré sur l'apprentissage de la lecture. En revanche, les préconisations méthodiques (en ce qui concerne La Réunion, liées à quatre grands modèles — ARCA, FOUCAMBERT, LETTRIS et GATTEGNO) abordent, bien sur les divers aspects (lecture, écriture, expression et compréhension orale).

Le débat oppose les tenants d'un apprentissage de la lecture fondé sur l'apprentissage préalable de la correspondance graphie/phonie (écriture des sons) à ceux de la lecture idéo-visuelle (recherche primordiale et prioritaire du sens et refus de l'approche grapho-phonétique).

Au-delà du débat sur la validité des arguments des uns et des autres (telle que la critique de JAMET, 1996), les modèles, du moins

dans leur axe « praxéologique » (MEIRIEU, 1994) prescrivent des normes de comportement dans la situation d'alphabétisation. Ceci est particulièrement intéressant si on les questionne en termes de situation et de relation pédagogique ou encore d'évaluation comme le montre le tableau suivant :

LES NORMES COMPORTEMENTALES

MODELES	NORMES	ROLE
Nord Vietnam	FR dirige l'apprentissage, impose la progression et évalue les FES Les FES exécutent les travaux et participent (afin de mériter l'estime du maître)	Maître/ élève
GATTEGNO	FR suit l'apprentissage, impose la progression et évalue les FES Les FES conduisent leur apprentissage et utilisent des outils de façon autonome	Accompagnateur/ apprenant
FOUCAMBERT	FR anime l'apprentissage, négocie la progression et participe à l'évaluation des FES Les FES conduisent leur apprentissage et l'évaluent	Animateur/ apprenant
LETRIS	FR synthétise les travaux, anime les discussions, évalue et impose la progression Les FES conduisent leur apprentissage et l'évaluent	Médiateur/ apprenant
FREIRE	FR coordonne l'apprentissage et la structure autour d'une démarche éclectique Les FES dirigent l'apprentissage et l'évaluent	Coordonnateur/ alphabétisant
ARCA	FR dirige l'apprentissage, en négocie certains éléments de progression, anime les discussions et évalue les FES Les FES négocient certains éléments, exécutent les travaux proposés et participent à leur évaluation	Alphabétiseur/ alphabétisé

Enfin, la question du comportement est souvent analysée à l'emploi de la langue, c'est-à-dire en termes de relation diglossique entre le français et le créole.

Les points de vue insistent sur l'appartenance sociale, le prestige, la dysglossie⁴ et d'une manière générale le handicap communicationnel.

4. Rappel : au sens du dysfonctionnement pathologique engendré par une situation de diglossie.

Ainsi, le débat sur la langue maternelle renvoie bien à une distinction opérée entre divers statuts de langue. Par exemple, à La Réunion, on note que les conduites linguistiques sont susceptibles de diverses réactions en fonction de la situation dans laquelle il faut gérer une appartenance particulière (« créole » ou « français »).

L'interprétation en termes de prestige s'inscrit dans la question de l'utilité promotionnelle de la langue.

On peut regrouper « dysglossie » et « handicap communicationnel », dans la mesure où les deux renvoient à une incapacité à tenir son rôle dans une situation donnée, du fait de la non maîtrise de la langue.

LES INSUFFISANCES DES TENDANCES INTERPRÉTATIVES : POUR UNE LECTURE INTERACTIONNISTE

Sur la question des comportements du formateur et du formé dans une situation d'alphabétisation, les éléments de la toile de fond apportent quelques réponses.

Ainsi, le contexte et les tendances interprétatives permettent de comprendre les conduites face à face en termes de déterminations indirectes par des facteurs sociétaux, de cadrage dans des « cadres primaires » spécifiques aux environnements professionnels et de construction de normes de conduites.

Dès lors, on pourrait comprendre les conduites par rapport aux déterminants indirects. Il s'agirait alors de lire les actes de chacun en fonction de leur mode de catégorisation ethnique d'autrui, de leur enjeu socio-économique et de leur degré de maîtrise de la langue. A cet égard, la situation d'alphabétisation révèle une sorte de mise entre parenthèses, vu son aspect « préalable » de toute autre action de formation, du deuxième point⁵ au profit du troisième. C'est peut-être ce qui explique que beaucoup d'interprétations reposent sur les conduites langagières ou de communication (notamment les apparents refus de communication).

De la même manière, cette fois-ci à propos des tendances interprétatives, les conduites pourraient se comprendre en termes de l'effet de l'identification sociale des acteurs, des évaluations de leur niveau de savoir, de l'imposition de modèles pédagogiques ou du choix des langues.

5. Encore qu'à partir de 1985, on parle de plus en plus d'alphabétisation à finalité professionnelle, pour ce qui concerne La Réunion, tout au moins.

En situation d'alphabétisation, l'identification sociale semble générer une catégorisation extrême : d'un côté, le FE fait l'objet d'une sorte de stigmatisation, de l'autre, le formateur revêt des habits de sauveur. Les classifications liées aux profils de niveau peuvent participer de ce processus.

De plus, il semble que le facteur le plus coercitif, pour les deux acteurs réside dans l'imposition de modèle car il s'agit là d'une véritable mise en conformité des conduites avec des normes concernant non seulement celles-ci mais aussi le cadre de la relation. Dès lors, la compréhension des conduites peut être étudiée à l'intérieur du modèle surtout si on l'élargit aux axes théoriques et axiologiques.

Notons par ailleurs que la question des langues est souvent étroitement liée au modèle pédagogique.

Néanmoins trois points posent problème :

- Tout d'abord, établir des liens de détermination absolue entre ces facteurs et les conduites exigerait une recherche à échelle macrosociologique et serait aussi faire fi de l'influence du contexte immédiat. Sans compter que la sociolinguistique, notamment celle de LABOV (1978, sociolinguistique variationniste) ou celle de GUMPERZ (1989, sociolinguistique interactionniste), nous montre bien à quel point les pratiques langagières sont sujettes à des variations liées aux situations immédiates.
- Deuxièmement s'il est vrai que les éléments de l'ordre du contexte institutionnel (le fonctionnement des institutions de formation, les statuts et les rôle...) nous renseignent sur le système d'interprétations ou de règles et leur application à l'échelle mésosociologique, il ne nous dit rien sur leur application dans l'immédiateté des rencontres.
- Troisièmement, certes, les tendances interprétatives offrent des grilles de lecture des conduites. Mais elles amènent l'hypothèse d'une utilisation des normes comportementales indépendante des contingences de l'acte quotidien d'alphabétisation. De plus, elles fournissent des angles de lecture qui peuvent s'opposer sans que l'on soit en mesure d'y trouver une sorte d'unité de sens.

Les variations situationnelles, l'application in situ des éléments institutionnels et la mise en scène des prescriptions comportementales interdisent une interprétation des comportements du formateur et du formé dans leur interaction quotidienne

exclusivement centrée sur l'influence des facteurs indirects ou les prescriptions de normes comportementales.

Il nous semble qu'une lecture interactionniste du comportement, lecture construite à travers une triple approche, psychosociologique avec la notion de relation sociale (FISHER, 1990, 1996), des sciences de la communication (la notion de symétrie/complémentarité – WATZLAWICK *et al.*, 1972 – et celle de « compétence communicationnelle » – QUERE, 1982) et interactionniste (GOFFMAN, 1981, 1974b, 1988), permet une prise en compte de ces dimensions.

Dans cette perspective, la rencontre peut être comprise comme une interaction. C'est-à-dire l'une des deux caractéristiques de la relation sociale. Elle constitue un « événement » que les acteurs interprètent en termes de cadres primaires. Par ailleurs, elle contribue au processus de socialisation.

Echange ou transaction, elle se construit dans un processus circulaire (celui du feed back) et se distingue de l'influence sociale par son caractère de réciprocité.

Au niveau de la relation interpersonnelle, elle est un espace de communication autant qu'un lieu rituel dont les acteurs définissent, de prime abord, la configuration.

Cette définition de la situation est concrétisée par une activité communicationnelle faisant autant appel à la compétence communicationnelle⁶ des acteurs qu'au processus de symétrie/complémentarité⁷. Cette activité possède aussi une composante rituelle dont la manifestation se repère à travers des conduites de figuration.

Lire ainsi les comportements du formateur et du formé dans leur relation en face à face en situation d'alphabétisation amène aux deux considérations suivantes :

- La situation d'alphabétisation est un système de relations qui s'inscrit dans une situation sociale interne et externe à l'organisme de formation. La relation formateur/formé est l'une des relations sociales de cette situation. Elle se concrétise à l'intérieur d'interactions quotidiennes.

6. « Un savoir-faire correspondant à la maîtrise de règles d'ordre quasi technique un art de l'interprétation acquis dans l'expérience pratique » (QUERE, 1982, *op. cit.*).

7. La symétrie renvoie au processus par lequel, dans une interaction, les acteurs se mettent en situation de concurrence alors que la complémentarité est liée au fait que l'un prend une position basse et l'autre une position haute.

- Celles-ci sont définies par les acteurs, en termes de statuts de participation des uns et des autres à travers la catégorisation sociale mutuelle. Elles se déroulent selon un processus de symétrie/complémentarité (S/C). Enfin, à l'intérieur de ces interactions, les conduites des acteurs relèvent d'actes stratégiques réglés par des rites d'interaction.

L'avantage de la première considération est d'élargir le champ de l'analyse des conduites à la situation sociale, c'est-à-dire au delà du cadre strict de l'interaction (qui est, en fait, aussi appelée « situation » par les interactionnistes).

La deuxième considération nous pose deux questions particulières :

- Quels liens peut-on établir entre le cadre primaire et l'interaction ?
- Comment le processus interactionnel est-il géré par les acteurs ?

GOFFMAN (1974b, *op. cit.*) parle, pour ce qui concerne la première interrogation, de l'application du cadre primaire⁸ et des transformations qu'il peut subir (modalisation⁹ ou fabrication). Notons par ailleurs qu'il considère la situation d'apprentissage comme une modalisation particulière.

Quant à la question de la gestion du processus interactionnel, elle est résolue, en partie, par les hypothèses construites dans la deuxième considération. Toutefois, les éléments proposés (statuts de participation, processus S/C et conduites) manquent d'une sorte de cadre global qui les contiendrait et leur donnerait une certaine cohérence. Autrement dit, dans quoi s'inscrivent-ils ?

Si l'on considère que l'interaction, dans l'ici et maintenant, ne peut reproduire, de façon stricte, les préconisations du cadre primaire, alors il faut envisager la construction d'un cadre interne partagé ou non par l'ensemble des participants. Les interactionnistes parlent, à ce sujet de « définition de la situation » mais cette notion ne concerne, pour ce que nous en avons retenu, que le processus de catégorisation. Nous préférons nous intéresser à une autre notion, celle de cadrage/recadrage qui désigne les différentes définitions de la situation intervenant lors de l'interaction.

8. Ou le système d'interprétation et de règles qui préside aux interactions.

9. La modalisation renvoie à l'attribution d'un sens différent à une activité en opérant une transposition point par point (ex. faire un mariage par plaisanterie) alors que la fabrication consiste en véritable détournement de l'activité de son sens initial (ex. l'escroquerie).

Plus précisément, nous proposons d'aller un peu plus loin en supposant que l'ensemble de ces définitions ainsi que les éléments cités plus haut participent de la construction d'un cadre interne et situé réglant la participation de chacun. Dans ce cas, il faudrait envisager un « cadre de participation » qui se distinguerait du cadre primaire dans la mesure où il en est la traduction

Une telle possibilité nous éclaire sur la gestion du processus interactionnel. S'il y a un cadre, il faut aussi supposer son maintien, sa construction ou sa destruction. Un tel travail ne peut être réalisé qu'à travers ce que les interactionnistes appellent un copilotage, au sens de pilotage conjoint réalisé en fonction des compétences des acteurs. Travail de pilotage qui ne se fonde pas forcément sur une répartition égale de son contrôle.

Dès lors, notre interrogation n'est plus seulement centrée sur la compréhension des conduites en termes de catégorisation, de rites, de participation à un processus et des stratégies mises en œuvre par les acteurs. Elle nous conduit à globaliser cette compréhension par une recherche des caractéristiques du cadre de participation, en termes :

- de catégorisation ou de statut de participation,
- de conduites rituelles,
- et de copilotage.

Les catégorisations ou les statuts de participation qui en découlent peuvent se lire à travers les différentes désignations ou les caractéristiques des statuts attribués par la situation sociale (en l'occurrence, d'alphabétisation) mais aussi à travers le copilotage ou les normes (ou règles de conduite). Les conduites rituelles sont perceptibles à travers les actes de chacun des acteurs. Le processus de copilotage peut être mis à jour à travers la « symétrie/complémentarité ».

Rapporter cette orientation théorique à la situation d'alphabétisation à La Réunion exige que nous la contextualisons à partir d'un certain nombre de caractéristiques particulières :

- Une communication sur fond de rapport diglossique et de stigmatisation ;
- Des enjeux précarisés par le problème de l'emploi ;
- Des espaces oscillant entre centre de formation associatif, salle de cours « bénévole » ou centre géré à la manière d'une entreprise ;
- Des règles de conduites liées aux structures précitées, mais aussi à cette sorte d'ambiguïté issue d'une difficulté à fédérer

des modèles pédagogiques. En clair, les modèles sont divers et peu stables.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons supposer que :

- Le cadre de participation se caractérise par des statuts de participation « formateur » ou « formé » empruntant à des modèles tels que « maître/élève », « ami/ami » ou encore paternaliste (au sens hiérarchie traditionnelle) ; par des règles de conduite issues des règlements de l'organisme de formation, de la relation traditionnelle « maître/élève » ou encore de la situation « traditionnelle » ; par un double niveau de l'enjeu : officiellement apprendre à lire et officieusement survivre ; par une activité sociale tendant à contourner l'activité d'apprentissage et aboutissant, dans certains cas, à une sorte de « compromis ».
- La précarité générale amène de la part de chacun, une prudence accrue formalisée dans des conduites d'évitement. Néanmoins, il peut arriver des situations de rupture ou de blocage où les uns et les autres emploient une figuration agressive.
- Du fait de l'instabilité du cadre, le pilotage fait l'objet de transactions permanentes et sa prise de contrôle n'est pas toujours l'attribut du formateur. Ainsi en termes de symétrie/complémentarité (S/C), les différentes positions peuvent être occupées à tour de rôle.

UNE LECTURE INTERACTIONNISTE : MODE D'ANALYSE ET RÉSULTATS

Pour notre essai de lecture, nous nous sommes appuyés sur 18 récits de relation réalisés par des formateurs. Vu ainsi, on pourrait en considérer le nombre peu pertinent. En réalité, ces récits ont servi de catalyseur d'une autre analyse qui, elle porte sur des données (autant des entretiens que des interactions) collectées depuis 10 ans.

C'est à partir de là que nous avons fini par construire un mode d'analyse dont l'application a abouti à la mise au jour d'une lecture particulière des comportements.

LE MODE D'ANALYSE

Il s'appuie sur une procédure fondée sur :

- des principes d'interactivité, d'inférence et de souplesse d'application de la procédure ;

- des unités relevant de l'identité des personnes, des désignations, d'indices spatiaux, matériels ou méthodiques et surtout, des actes verbaux ou gestuels ;
- d'une typologie de ces actes (ou mouvements) ;
- et d'un ensemble d'étapes : découpage de l'interaction en échanges, listing des actes, mise à jour des désignations renvoyant à des groupes d'appartenance et d'indices méthodiques, lecture en termes de symétrie/complémentarité et lecture en termes de copilotage, de construction, de modification ou de rupture du cadre de participation.

UNE LECTURE PARTICULIÈRE

On peut l'articuler autour des dimensions suivantes :

- le cadre de participation à travers les statuts, les règles de conduite, les enjeux et les activités, (hypothèse 1) ;
- la catégorisation, les modalités S/C et les conduites de figuration (hypothèse 2) ;
- et le copilotage (hypothèse 3).

LE CADRE DE PARTICIPATION¹⁰

Les statuts de participation

Globalement, nous notons une sorte d'emploi tactique des facettes du statut et donc des rôles. Notons que la référence à des modèles d'ordre scolaire (au sens du maître qui décide du cadre et de l'activité et du participant/élève qui exécute) est moins importante que nous l'avons supposé (5/18). De plus, ce type de cadre n'est pas toujours ni compris, ni accepté. Par ailleurs, d'autres statuts sont utilisés tournant autour de l'adulte (au sens de personne responsable) dans sa relation avec un autre adulte (coopération, aide ou rappel à l'ordre).

Il y a un cas particulier où le cadre formateur/formé est très vite débordé par un autre posant la relation entre un homme et une femme.

Finalement, trois grandes catégories sont visibles :

- Modèle scolaire,

10. Nous le présentons en le distinguant des catégories, du processus S/C, des conduites et du copilotage afin de faire état du sens général qu'il confère aux interactions. Mais, il est clair que, pour nous, les autres éléments (catégories, processus S/C, conduites et copilotage) en font partie et contribuent à sa mise au jour.

- Adulte/adulte,
- Gardien des normes/transgresseur.

Le second cas est le plus important et va du cadre adulte/adulte où les deux membres sont à égalité dans la coopération à une relation d'aide où l'un des deux interactants est en situation de faiblesse :

- Demande d'aide ;
- Refus de participation à une formation (c'est le formateur qui est en situation de faiblesse) ;
- Aide à une personne fragile.

Enfin, le dernier cas a la particularité de voir l'un des deux interactants (le formateur) utiliser sa facette de « gardien des normes » notamment de conduite. Ceci entraîne soit une acceptation ou soit un refus du formé.

En définitive, l'hypothèse d'une reprise de modèle scolaire est ici fortement nuancée par la présence de deux autres modalités : adulte/adulte et gardien des normes/transgresseur.

Les règles de conduite

La ratification mutuelle mais conditionnelle semble être l'élément essentiel de l'activité cérémonielle. Dans tous les cas, le formateur revêt le statut devant être nécessairement admis par les autres participants, surtout quand il est question de ne pas empiéter sur son territoire.

La mise à jour des règles de conduite nuance cette première hypothèse. Certes, en être le porteur reste du ressort du formateur mais leur application est liée à des sortes de règles de minimisation. Elles concernent, d'une manière générale :

- l'obligation de participation à travers la demande d'aide, la participation à l'activité substantielle ou éviter de faire part de « faits tabous » ;
- le respect de règles explicitées telles que « ne pas copier », être assidu ou respecter le lieu de formation ;
- la « bonne présentation » de soi en n'en rajoutant pas en ayant une bonne tenue et, d'une manière générale, en évitant les conduites « provocatrices » ;
- l'acceptation de la légitimité et de la formation et du formateur avec une certaine mise en exergue dans les discussions sur l'utilité de la formation ;

- l'acceptation du droit pour le formateur de choisir en dernier lieu et l'activité et les participants.

L'application de ces règles ou veiller à leur respect passe pour le formateur, par l'acceptation d'autres types de règles que l'on pourrait nommer « règles de minimisation ». Ainsi, l'obligation de participation est minimisée par la reconnaissance du droit à la méconnaissance et une certaine tolérance. De même, la transgression de règles explicitées se signale avec beaucoup de prudence et si on le fait, on ne désigne pas le « transgresseur » ou on accepte sa volonté de ne plus le « transgresser ».

Il est aussi risqué de faire remarquer à quelqu'un l'aspect négligé ou provocateur de sa tenue, il s'agit surtout de le lui faire comprendre, par exemple, en ne s'intéressant pas à la personne ou en le montrant par l'expression d'une certaine surprise. De même si le formateur met en avant la légitimité ou l'utilité de la formation, et partant de son rôle et de son statut, il est obligé de le justifier. Enfin, le droit de choisir s'accompagne du même devoir.

Cette possibilité de minimisation montre bien que l'interactant (le formateur) *a priori* maître du jeu doit négocier cette facette de son rôle. Dès lors, l'interaction devient un espace de liberté de négociation pour le formé.

En résumé, si certaines règles de conduite relèvent bien de la prééminence du formateur ou du respect des obligations administratives, on remarque la forte présence des règles de bonne conduite ainsi que de celles visant à faire respecter à chacun des participants les territoires respectifs. N'oublions pas l'obligation de minimisation qui en régit ou l'expression ou l'application.

Les enjeux

Ils relèvent, pour le formateur, de :

- la reconnaissance de son utilité, à travers celle de la formation,
- la nécessité que le formé participe ou encore l'expression des règles,
- la préservation de son territoire, en termes de compétences et surtout de droit de décision,
- la nécessité d'éviter d'amplifier des situations potentiellement dangereuses.

Pour le formé, il s'agit de :

- montrer son sérieux ou son enthousiasme et, dans le cas contraire, d'éviter des incidents avec le groupe ou le formateur,

- montrer, dans certains cas sa compétence à aider les autres formés ou à définir le thème du travail,
- éviter le ridicule.

Ce listing semble montrer l'absence des enjeux liés à l'apprentissage. En fait, ceux-ci apparaissent surtout dans les conduites stéréotypées. Néanmoins, la singularité de la situation d'alphabétisation évoquée (précarité de l'enjeu « officiel ») entraîne une sorte de masquage de ces enjeux au profit d'autres relevant finalement de la reconnaissance sociale. Aussi l'hypothèse que nous avons faite de la prééminence de l'enjeu de survie est fortement nuancée par cette nécessité dans l'interaction de préserver une face valorisante socialement.

Les activités

On retrouve cette tendance dans les activités. Peut-être pourrait-on penser que les formateurs, auteurs des récits, avaient l'attention plutôt attirée par d'autres types d'activités. Mais ce fait même en montre l'importance dans l'interaction.

Pour en revenir aux activités, on remarque que l'essentiel tourne autour des activités substantielles suivantes :

- l'expression ;
- la présentation de soi ;
- les discussions sur l'utilité ;
- le contournement de l'activité d'apprentissage ;
- la gestion des activités dissipatrices ;
- les discussions sur les transgressions de règles.

Mais derrière celles-ci, se profile une activité cérémonielle dont l'objectif est la gestion du cadre de participation par le biais, notamment, de sa prise de contrôle.

Notre hypothèse initiale d'un contournement de l'activité d'apprentissage, si elle ne peut être totalement valide, est affinée par ce travail sur le cadre. Il ne s'agit pas forcément de contourner l'activité d'apprentissage mais de construire un cadre en vue d'une coopération visant à éviter les thèmes posant problème.

CATÉGORIES, S/C ET CONDUITES

La participation aux interactions se fait dans un processus S/C dont on peut noter l'aspect variable et des conduites d'évitement qui ne suffisent pas toujours à maintenir l'interaction.

on note 6 cas de figure, relevant du processus S/C :

- complémentarité classique formateur/Position Haute, formé/Position Basse ;
- Symétrie initiale puis complémentarité classique ;
- Complémentarité inversée ;
- Complémentarité alternée ;
- Complémentarité classique puis symétrie allant même parfois à l'affrontement ;
- Symétrie débouchant sur l'affrontement et la rupture ou le blocage.

Une telle variation montre que le cadre prédéfini, posant notamment le rôle prédominant du formateur, fait l'objet de notables modifications dans sa mise en œuvre, par le biais de la construction de cadre de participation. De fait, notre hypothèse d'une transaction permanente amenant l'alternance des positions en sort confirmée. Néanmoins, il faut l'affiner par les nombreuses émulations symétriques dont certaines finissent pas provoquer la rupture de la relation. En clair, cette transaction permanente n'aboutit pas toujours.

Ce même phénomène est visible dans les conduites de figuration utilisées que l'on peut regrouper en quatre catégories :

- les conduites d'évitement qui tempèrent l'embarras, la panique, l'aspect potentiellement dangereux de la rencontre et le constat de la transgression ;
- une combinaison de conduites d'évitement et de cycles de réparation qui a le même effet ;
- des conduites d'évitement qui ne suffisent pas à empêcher des blocages ou des différents mais qui contribuent à éviter l'incident ;
- les conduites d'affrontement fondées sur des actes gestuels ou verbaux qui amplifient l'incident.
- Les trois premières catégories sont les plus nombreuses et précisent le rôle modérateur ou stabilisateur des conduites de figuration.

Nous retrouvons cette configuration avec des processus de copilotage que l'on peut là aussi classer en quatre catégories :

- coopération avec prise de contrôle par le formateur acceptée sans conditions, atténuée par le formé ou imposée par le formateur ;

- prise de contrôle du cadre par le formé notamment par le biais du thème de l'activité avec l'accord du formateur ou sans son accord ;
- prise de contrôle alternatif ;
- contestation du copilotage et aucun accord trouvé.

EN RÉSUMÉ...

Les résultats de l'analyse, bien qu'ils infirment parfois les hypothèses, les affinent la plupart du temps.

Ainsi, les statuts de participation sont plutôt de l'ordre d'une relation Adulte/Adulte (au sens d'un échange refusant une situation de père/enfant) et l'on constate que le modèle Maître/Elève est bien moins prégnant que prévu. Alors que le modèle Gardien de normes/transgresseur est relativement présent.

Les règles de conduite renvoient à quatre sources : l'organisme de formation (respect du lieu de formation, assiduité, participation, ne pas copier), la relation formateur/formé fondée sur l'obligation de reconnaître la légitimité du FR à conduire la situation ainsi que son pouvoir de choisir pour tous, les règles sociales telles que la bonne présentation de soi ou l'évitement de conduites provocatrices ou le processus de minimisation.

L'enjeu relève, pour le formateur, de montrer son utilité, sa compétence ou son contrôle de la situation et pour le formé, son sérieux, sa compétence. Il s'agit aussi, pour ce dernier, d'éviter le ridicule.

L'activité ne relève pas nécessairement du contournement de l'apprentissage. En l'occurrence, il faut plutôt parler d'un panel d'activités enveloppant cette dernière : expression, présentation de soi, discussion sur l'utilité... Ce panel semble agir comme une sorte de cadrage de l'apprentissage.

Les conduites, pour la plupart d'évitement visent à tempérer les effets potentiellement dangereux, pour le formateur et le formé, de la situation d'alphabetisation. On note d'ailleurs, de nombreux cycles de réparation. Toutefois, le caractère précaire de la situation d'alphabetisation et de la relation formateur/formé apparaît à travers quelques conduites de confrontation. Ceci semble montrer une sorte de ligne, de consensus non dit à ne pas franchir, notamment quand le rôle professionnel disparaît derrière le statut sexuel.

Le copilotage fait indéniablement l'objet d'une transaction permanente. On note quatre variantes : le contrôle par le formateur, le contrôle par le formé, le contrôle alternatif ou la rupture. Bien plus intéressant apparaît le fait qu'aucune de ces variantes n'est majeure.

UNE ANALYSE ENCORE PERFECTIBLE

Tout au long de ce travail, parti d'une contextualisation fondée sur les caractéristiques de la société réunionnaise et du cadre professionnel, nous avons abouti à la mise au jour de modes d'interprétation du comportement.

Nous avons vu que ces différents éléments peuvent être considérés comme facteurs d'influence du comportement des acteurs en face à face. Néanmoins, (pour ce qui concerne la société réunionnaise et le cadre professionnel), ils restent de l'ordre du macrosociologique ou du mésosociologique, c'est-à-dire de dimensions dont l'influence sur l'interaction *hic et nunc* ne saurait être qu'indirecte¹¹. De même, les tendances interprétatives nous apparaissent comme des préconisations dont l'application est dépendante des conditions de l'ici et maintenant.

Nous fondant alors, plus précisément, sur un cadre théorique construit autour du concept d'interaction, nous avons tenté de lire le comportement en l'inscrivant à l'intérieur de l'interaction quotidienne sous l'angle de ce que nous avons appelé « le cadre de participation ».

L'analyse qui a suivi, montre que ce cadre de participation fait l'objet de négociation, de maintien ou de tentative de destruction. En fait, on s'aperçoit que l'activité d'apprentissage qui aurait dû en être le fil directeur est enveloppée par d'autres types d'activités révélant des enjeux de l'ordre du sociologique plutôt que du pédagogique. En d'autres termes, l'analyse des conduites met au jour des processus d'attribution, de négociation ou de refus de rôles qui ne relèvent pas forcément des statuts traditionnels de formateur et de formé.

Toutefois, cette lecture recèle de nombreuses limites. Notons en deux : la difficile généralisation, la relative systématisation de la procédure d'analyse.

Il nous semble, en effet, difficile de généraliser les résultats de notre analyse, dans la mesure où elle concerne un corpus à élargir encore plus. Par ailleurs, les situations d'alphabétisation sont ici,

11. Du moins, dans le cadre de notre approche intersubjectiviste.

pour la plupart des cas, de l'ordre de la gestion de l'alphabétisation pour des personnes relevant du RMI. Ceci ne donne pas d'idée de ce qui pourrait se passer dans un centre de formation ou avec des « stagiaires » au sens classique, du terme.

Du fait du choix de l'itérativité, la procédure n'est pas totalement appliquée de la même manière d'un bout à l'autre de l'analyse. C'est l'inconvénient du « en train de se faire », surtout quand celui-ci privilégie la circularité plutôt que la linéarité.

Nonobstant ces limites, notre lecture nous amène à une poursuite de notre interrogation sur les liens entre le cadre de participation et le cadre primaire, la prise en compte du jeu interactionnel dans la pratique de la relation pédagogique et la socialisation. Si les deux premiers points peuvent paraître évidents, le dernier peut surprendre.

Si l'on considère, d'une part, l'interaction en tant que lieu de substantialisation du rôle et, d'autre part, la socialisation comme processus d'apprentissage de celui-ci, alors le cadre de participation avec sa dimension de négociation et de reconstruction permanente apparaît bien comme un des éléments du processus.

Aussi, il nous semble important de conclure notre travail sur une ouverture de ce type.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCA (1982), « Alphabétisation, formation et développement à La Réunion », St Denis : ARCA, T1.
- AYAN I.B et *al.*, « Somalie : l'alphabétisation, composante de la campagne nationale de développement rural » (p. 99-142).
- BHOLA, H. (1986), « Les campagnes d'alphabétisation. Etude de l'action menée par huit pays au XX^e siècle et note à l'intention des décideurs », Paris : UNESCO.
- BHOLA, H. (1989), « Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes », Paris : UNESCO.
- BOMBART, A. (1974), « L'analphabétisme à La Réunion », St-Denis : ARCA.
- DE CLERCK, M. (1993), « Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel) », Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Col. Etudes de l'IUE.
- DEJEAN, E. (1988), « Des tentatives d'alphabétisation en Haïti par les services gouvernementaux », *Alpha 88, recherches en alphabétisation* (ss la dir. De HAUTECOEUR J.P.), Québec : Bibliothèque nationale, (p. 329-341).
- ESPERANDIEU, V. et al (1984), « Des illettrés en France », Paris : La documentation Française, Col. La documentation française.
- FISHER, G-N. (1990), « Le domaine de la psychologie sociale : le champ du social », Paris : Dunod, (p. 120-145).
- FISHER, G-N. (1996), « Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale », Paris : Dunod, (p. 27-56).

- FRIER, C. (1993), « Les représentations sociales de l'illettrisme, analyse de discours de presse », *L'illettrisme en questions*, Lyon : Un. Lumière, Lyon 2.
- GOFFMAN, E. (1974a), « Les rites d'interaction », Paris : Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974b), « Les cadres de l'expérience », Paris : Minuit.
- GOFFMAN, E. (1981), « Façons de parler », Paris : Minuit.
- GOFFMAN, E. (1988), « Les moments et leurs hommes », Paris : Minuit.
- GOGUELIN, P. (1983), « La formation continue des adultes », Paris : PUF, col. Le sociologue.
- GUMPERZ, J.-J. (1989), « Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative », Paris : L'Harmattan.
- INSEE/CARIF (1997), « Conditions de vie formation, analphabétisme, illettrisme, enquête 96, St-Denis » : CARIF/OREF.
- JAMET, E. (1996), « La lecture », Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation ss la dir de A. LIEURY, Paris : Dunod, (p. 75-102).
- LABOV, W. (1978), « Le parler ordinaire, la langue des ghettos noirs des Etats-Unis », Paris : Minuit.
- LAHIRE, B. (1993), « Discours sur l'illettrisme et culture écrite, remarques sociologiques sur un problème social », *L'illettrisme en questions*, Lyon, Un. Lumière - Lyon 2, (p. 57-73).
- LATCHOUMANIN, M. (1987), « Langue maternelle et apprentissage cognitif, apport d'une expérience d'induction de structures cognitives auprès de jeunes enfants réunionnais », AIX Marseille I. (doctorat).
- MEIRIEU, P. (1994), « Méthodes pédagogiques ». *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (ss la dir. De P. CHAMPY et C. ETEVE), Paris : Nathan, (p. 661-666).
- QUERE, L. (1982), « Des miroirs équivoques, aux origines de la communication moderne », Paris : Aubier Montaigne.
- RASSECK, S. (1990), « Regards sur l'alphabétisation, sélection bibliographique mondiale », Paris : UNESCO, (p. 3-38).
- UNESCO (1981), « Alphabétisation des adultes, quatre campagnes caractéristiques », Paris : Les presses de l'UNESCO.
- UNESCO (1994), « Stratégies d'apprentissage pour la post alphabétisation et l'éducation continue au Mali, au Niger, au Sénégal et en Haute Volta », Hambourg : Institut de l'UNESCO.
- OUANE, A., « La presse rurale et autres stratégies d'apprentissage de la post alphabétisation au Mali », (p. 1-60).
- VINERIER, A. (1994), « Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre », Paris : L'Harmattan.
- WATZLAWICK, P. et al. (1972), « Une logique de la communication », Paris : Seuil.