

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS - TOURS

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

**Pratique d'accompagnement linguistique pour des
illettrés en situation de travail.**

Contribution à l'étude d'une reconstruction identitaire des apprenants de Lire et
Dire en situation d'illettrisme, par le biais d'une formation par alternance

Mémoire de Master Professionnel 2^e année
Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

Auteur: Guéne Oumou Khayri

Directeur de recherche:

Jacques Serizel

Année 2008/2009

Remerciements

C'est avec un grand plaisir que je réserve ces lignes en signe de gratitude et de reconnaissance à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.

Nos remerciements s'adressent à la formatrice, Madame Pinaud Fabrina qui nous a accompagnée tout au long de cette expérience professionnelle avec beaucoup de patience et de pédagogie, à Madame Sophie Robin, la Directrice de Lire et Dire pour l'accueil chaleureux qu'elle nous a réservé dans la structure.

Nous remercions également la Directrice de l'association Active Tourangelle pour l'Insertion par le vêtement (ACTIVE) et à tous ceux qui nous ont soutenue au cours de la rédaction de ce mémoire.

Nous tenons aussi à remercier vivement Monsieur Serizel Jacques, qui n'a cessé de nous prodiguer ses conseils et ses suggestions pertinentes et pour l'honneur qu'il nous a accordé en acceptant de nous accompagner et de juger notre travail.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	6
1^{ERE} PARTIE :.....	10
PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	10
1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	11
2. CADRE CONCEPTUEL.....	14
1.1 Illettrisme	14
1.2 Identité.....	19
1.2.1 L'identité collective	21
1.2.2 Identité individuelle.....	22
1.2.2.1 La notion de Honte.....	26
1.2.2.2 La notion de projet	27
3. DESCRIPTION DU CADRE DE RECHERCHE	29
1.3 Le contexte local (social, économique, politique).....	30
1.3.1 La ville de chinon : Présentation	33
1.3.2 L'association Lire et Dire	36
1.3.2.1 Historique, statut et missions de l'Association.....	36
1.3.2.2 Analyse du profil du public accueilli à Lire et Dire	38
1.3.2.2.1 Répartition selon le sexe.....	38
1.3.2.2.2 Répartition selon l'âge	38
1.3.2.2.3 Répartition selon les niveaux d'étude	38
1.3.2.2.4 La situation socio-professionnelle du public.....	39
1.3.2.3 Les activités proposées à Lire et Dire	39
1.3.2.4 Organisations et fonctionnement de l'association	41
1.3.2.4.1 Le personnel	41

1.3.2.4.2	Les Secteurs d'intervention de lire et dire	42
1.3.2.4.3	Le fonctionnement de lire et dire.....	43
1.3.2.5	Financements et partenaires de Lire et Dire	45
2^{EME}	PARTIE :.....	48
DESCRIPTION DE LA DEMARCHE D'ANALYSE ET SUGGESTION D'AMELIORATION.....		48
4.	DESCRIPTION DE LA DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES	49
4.1.	Les stratégies de recherche	49
4.1.1.	Recherche documentaire	50
4.1.2.	Choix des techniques	50
4.1.2.1.	L'observation participante	50
4.1.2.2.	Le choix de l'entretien semi-directif	53
4.2.	Collecte des données.....	56
4.2.1.	Sensibilisation des unités d'enquête	56
4.2.2.	L'expérimentation des outils	56
4.2.3.	Administration des instruments	57
4.3.	Difficultés et limites de la recherche	58
5.	ANALYSE DES DONNEES.....	60
5.1.	Présentation du public interrogé	61
5.2.	L'entrée en formation.....	62
5.2.1.	Le « choix » d'entrer en formation	63
5.2.2.	L'illettrisme, un « construit » à causalité diverse.....	65
5.2.3.	Le déclic, une source de « motivation » pour entrer en formation..	67
5.3.	Le vécu de la formation	71
5.3.1.	L'accueil : phase préliminaire de la formation	71
5.3.2.	Rapports construits entre apprenants et formateurs par les dispositifs de formation.....	74

5.3.2.1.	Relation entre apprenants et formatrice	74
5.3.2.2.	La formation collective et individuelle, un modèle identitaire...	78
5.4.	Les effets de la formation	83
5.5.	Les stratégies mises en œuvre pour l'accès à une identité reconstruite.....	85
6.	ELEMENTS DE REFLEXIONS ET SUGGESTIONS D'AMELIORATION	89
6.1.	L'accompagnement socio-professionnel des associations	89
6.2.	Recommandations pour améliorer la formation linguistique des salariés illettrés	92
6.2.1.	L'appui et la dynamique d'un réseau de partenaires	93
6.2.2.	Développement des compétences linguistiques par la formation...	95
6.2.2.1.	Intégration des situations de formation linguistique aux situations de travail	95
6.2.2.2.	Formation-action développant les compétences techniques et linguistiques	96
6.2.2.2.1	Premier rythme	97
6.2.2.2.2	Deuxième rythme.....	98
	CONCLUSION GENERALE	103
	ANNEXES.....	105
	ANNEXE 1	106
	ANNEXE 2	107
	ANNEXE 3	114
	ANNEXE 4	115

ANNEXE 5	117
ANNEXE 6	118
ANNEXE 7	119
ANNEXE 8	120
ANNEXE 9	125
ANNEXE 10	128
ANNEXE 11	131
ANNEXE 12	132
ANNEXE 13	133
BIBLIOGRAPHIE.....	136
SIGLES	140
GLOSSAIRE	141

Introduction générale

Notre projet professionnel s'inscrit dans la recherche sur les politiques linguistiques et éducatives au Sénégal. Ce dernier, face au multilinguisme, au pluriculturalisme et aux problématiques de contacts de langues a besoin de mettre aujourd'hui en place de nouveaux dispositifs de formation et d'enseignement dans le cadre de la lutte contre l'exclusion sociale, l'illettrisme et l'analphabétisme. C'est pourquoi nous avons orienté notre recherche sur la mise en place de dispositifs de formation linguistique pour des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme, pour que nos perspectives professionnelles contribuent à trouver les meilleures solutions d'actions intégrées aux politiques linguistiques et éducatives sénégalaises.

Nos expériences professionnelles qui ont toujours porté sur la problématique de l'Appropriation du Français et Diversité nous ont permis de clarifier et de préciser notre projet en nous intéressant à l'insertion sociale et professionnelle des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme. Elles sont aussi renforcé notre intérêt pour ce public.

Aussi, nous paraît-il légitime et socialement utile d'intervenir dans ce champ d'action qui s'inscrit tout à fait dans les préoccupations et la vocation des sciences de l'éducation, en mettant parallèlement en pratique les outils théoriques acquis, depuis deux ans, au cours de la formation du Master2 en Sociolinguistique et Interventions Sociales, tout en travaillant sur ce projet qui déboucherait de manière quasi certaine sur une recherche doctorale.

La question de l'apprentissage de la langue française pour les personnes en situation d'illettrisme et le lien qu'elle entretient avec les thématiques de l'intégration et de l'insertion professionnelle sont aujourd'hui au cœur de nombreuses préoccupations tant au niveau politique, qu'au niveau associatif. Le nombre important de personnes illettrées en entreprise et l'entrée de nouveaux arrivants sur le territoire français attestent du fait que les

problématiques relatives à la formation linguistique sont toujours d'actualité et ont longtemps été conduites par des associations caritatives ou militantes.

Le terrain spécifique que nous avons choisi est l'association LIRE et DIRE, située dans le chinonais. Son activité nous semble tout à fait opportune au regard de nos centres d'intérêt et de la vocation du Master SIFA. LIRE et DIRE apparaît comme un observatoire des besoins et des pratiques linguistiques d'un public diversifié et des formations assurées par un certain nombre de formateurs et appropriées en fonction de leur niveau et de leurs objectifs. En outre, elle travaille pour le repérage, l'accueil et le suivi des personnes en difficulté face à la lecture et l'écriture dans leur vie quotidienne.

La question de l'illettrisme est devenue aujourd'hui un problème social qui demande d'autant plus de rigueurs et d'interrogations dans l'analyse de besoins en formation linguistique pouvant ainsi contribuer aux possibilités de changement à travers les processus de socialisation et d'innovations sociales.

Lors d'une expérience au sein d'une structure judiciaire dans le domaine de la formation technique et professionnelle des jeunes, nous avons mis en place des ateliers visant à l'appropriation des savoirs de base pour des jeunes en double difficulté linguistique et d'insertion professionnelle. Ainsi, l'expérience vécue au sein de cette structure a été l'occasion de mener une réflexion sur la construction identitaire de l'illettré face à la disparition et à la transformation de nombreux repères autrefois définis comme des domaines de la vie stable : travail, famille ou école. Dans ce contexte mouvant où l'avenir est incertain et changeant, un style de vie ou un choix professionnel ne sont plus envisageables pour toute la vie et l'homme adulte à la fois représentant de la norme de l'ordre moral, et responsable de la production des générations se trouve confronté à des conflits ou des tensions qui remettent en cause son adaptabilité face aux normes sociales.

Nous sommes, pour le moins confrontée à un effacement des cadres de référence, conduisant en quelque sorte à un modèle d'adulte qui semble perdre ses modèles d'identification. Il lui est demandé de se projeter lui-même, de

décider et s'orienter lui-même. Toute décision d'ordre professionnel ou tout projet de vie résultant d'un choix personnel, détermine l'identité de la personne en question.

Ceci constitue, pour des personnes illettrées en situation de travail trouvant rassurantes les répétitions et les habitudes, une source d'angoisse qui déstabilise et fragilise leur capacité d'adaptation et de mobilité professionnelle et, « *oblige à des transformations identitaires délicates* » (Dubar, 2000 :16)¹. En ce sens, il nous semble intéressant de nous interroger sur la pratique d'accompagnement linguistique qui permettrait à ces personnes en situation d'illettrisme de se reconstruire une identité reconnue.

C'est donc vers une conception d'un dispositif d'accompagnement linguistique que notre recherche s'orientera, dans le but de placer le salarié illettré au centre de son parcours de formation qui favorise une reconstruction identitaire permettant ainsi une nouvelle affirmation et une nouvelle reconnaissance de soi dans le monde du travail.

Il est indispensable, dans un premier temps, de poser la problématique de notre recherche en présentant notre cadre théorique, à partir d'un exposé sur les concepts illettrisme et identité et, d'effectuer une description du lieu, en mettant en avant un certain nombre d'éléments du contexte local dans lequel s'inscrit l'intervention de Lire et Dire. Cette première partie de notre travail, nous permettra ensuite de construire notre méthodologie de recherche afin de recueillir des données permettant de répondre à notre problématique.

L'analyse de ce recueil de données qui est la clé de notre recherche, constituera donc la deuxième partie de notre travail et sera confrontée à notre hypothèse. Elle sera l'occasion de revenir à des aspects plus objectifs, en menant une réflexion suscitée par cette expérience. Cette réflexion concernera l'une des structures dans laquelle s'inscrit plus généralement la politique mise en œuvre par les entreprises d'insertion en matière de formation linguistique, l'Association Caritative Tourangelle pour l'Insertion par le Vêtement (ACTIVE).

¹ Dubar, C, (2000) : *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Collection Armand Colin, p16.

Il s'agira essentiellement de soulever quelques points problématiques relatifs aux pratiques pédagogiques de certains de ses membres, en mettant en relation les situations de travail avec le contenu de la formation linguistique afin de parvenir à proposer une ingénierie d'accompagnement pour des personnes en situation d'illettrisme à partir de nos résultats

1^{ère} Partie :

Problématique et cadre théorique de la recherche

Il s'agit ici de poser, dans un premier temps, notre problématique afin de conduire au mieux notre action. Nous verrons ensuite la manière dont nous avons fiabilisé notre recherche en étudiant les concepts, illettrisme et identité, qui vont alimenter notre travail d'investigation et en intégrant une réflexion sur les notions de honte de projet qui sont en lien avec l'identité. La seconde partie concernera la présentation de la structure Lire et Dire, sous des aspects généraux : statut, missions, public cible, activités, financements, organisation et fonctionnement.

1. Problématique de la recherche

L'accélération du processus d'industrialisation, les mutations économiques et l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la dimension éducative appellent aujourd'hui à l'adaptation des individus à de nouveaux contextes (formes d'organisation du travail, un nouveau mode de vie en société). Depuis la fin des années quatre vingt, face aux transformations du marché du travail et à l'élévation de l'exigence en matière de savoirs de base- savoir lire, écrire, compter-, la lutte contre l'illettrisme est devenue une préoccupation économique dans le monde des entreprises. Le marché du travail exige une qualification des individus. Et c'est lors des recrutements ou des changements de poste que les situations d'illettrisme sont généralement identifiées et bloquent ainsi l'évolution professionnelle du salarié.

Il faut prendre davantage conscience de la faiblesse linguistique, technique et théorique qui empêche les personnes en situation d'illettrisme de suivre l'évolution rapide de la technologie dans leur domaine de prédilection et qui rend difficile leur insertion professionnelle. Ceci peut être aussi l'une des raisons qui peuvent les conduire à rester en dehors de la chaîne d'union sociale d'où un risque de marginalisation ou d'exclusion sociale qui obéit à des déterminants sociaux, culturels et économiques qui bouleversent leurs trajectoires avec quelquefois comme corollaire une crise d'identité.

Il est clair que le faible niveau des savoirs de base constitue un frein à l'insertion professionnelle et au développement économique. Les déficits en matière de savoirs de base sont sources d'exclusion de certains postes de

travail et d'un parcours promotionnel. Aujourd'hui, la plupart des entreprises recherchent des travailleurs ayant des compétences susceptibles d'évoluer en fonction des changements techniques qui s'accélèrent et n'hésitent pas à rejeter ou à se séparer de ceux dont les compétences sont obsolètes. Dans ce contexte déstabilisant, certains se font une représentation péjorative de leur identité, au risque d'endosser les attentes négatives et les stigmatisations qu'elle suscite.

Mais l'illettrisme ne peut pas forcément entraîner l'exclusion du monde du travail, car nous sommes confrontés la plupart du temps à des salariés compétents, qui ont pour la majorité, appris leur métier sur « le tas » et qui exploitent des années d'expérience.

Il nous semble aussi que nous assistons à un « empilement » de dispositifs de formation linguistique de plus en plus déconnectés du monde du travail et qui ne répondent plus aux attentes des personnes trop éloignées de l'emploi même s'ils travaillent encore. Etant renvoyés à leur propre responsabilité dans la réussite de leur insertion, expérience sociale difficile qui ne « *favorise pas le sentiment d'appartenance à un collectif ni la construction d'une identité sociale reconnue par autrui*² », ces types de formation les laissent dans une situation précaire et instable.

Aussi au cours de nos expériences dans des structures de formation, nous avons pu constater que les secteurs de formation linguistique et d'insertion sociale et professionnelle pour des publics en double difficulté linguistique et d'insertion bien que parfois complémentaires, restent encore trop souvent séparés de la réalité.

Bien entendu, les centres de formation linguistique dans lesquels les personnes en situation d'illettrisme évoluent, jouent un rôle de « régulateur social », car étant illettrés, analphabètes ou étant sortis prématurément du cycle scolaire, la formation linguistique leur permet d'avoir des connaissances de

² Dubar, C, *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*. Presse Universitaire de Lille, 1987

base (savoir lire, écrire et compter). Le réapprentissage des savoirs de bases pour des personnes illettrées en situation de travail s'inscrit donc dans un processus de construction identitaire dans le sens où la personne se structure de même que les savoirs existants.

Depuis de nombreuses années, des structures, comme lire et Dire, investies dans le domaine de la formation de base pour adultes intègrent dans leurs démarches pédagogiques la dimension socio-professionnelle. Cela doit se traduire notamment par la mise en œuvre des pratiques de développement professionnel.

Mais ce type de formation ne leur donne pas des compétences opérationnelles leur permettant ainsi de s'investir activement dans la vie professionnelle ou élaborer des projets professionnels liés à leur propre compétence.

Il nous est apparu alors nécessaire d'intervenir, par une ingénierie d'accompagnement linguistique, dans le cadre de la politique d'insertion des personnes en situation d'illettrisme, pour mieux articuler les secteurs de formation linguistiques et les situations de travail. Cela permettra de comprendre les constructions identitaires des salariés en situation d'illettrisme en formation linguistique.

Comment ces personnes en faible niveau de connaissances de base parviennent-elles à occuper un poste de travail en vivant cette situation d'illettrisme ? Ne sachant ni lire, ni écrire, comment- s'identifient-elles par rapport à leurs collègues de travail ? Quel est l'apport des dispositifs en termes de rapport aux savoirs de base et de construction identitaire ?

En mesurant l'impact des réapprentissages du savoir de base dans le processus de la réinsertion sociale et professionnelle des personnes illettrées, nous posons l'hypothèse que les dispositifs de formation contribuent à la construction identitaire et au renforcement de l'estime de soi.

En effet, il est déterminant de faire une approche conceptuelle qui sert de base pour mieux comprendre notre sujet de recherche et dans le but de faire

évoluer nos représentations sur les problématiques de l'illettrisme et l'analphabétisme et les liens qu'elles entretiennent avec l'identité.

2. Cadre conceptuel

Au travers de cette recherche éclairée par des lectures, nous avons pu relever quelques concepts qui servent de base pour éclairer le sujet : illettrisme, et identité.

Dans un premier temps, une approche de l'illettrisme par le biais de nombreuses définitions semble nécessaire à mener pour montrer que ce concept renvoie à des images et des références qui sont de l'ordre des représentations sociales et qui touchent à des aspects plus larges permettant aujourd'hui à décrire ou d'attribuer une identité à une personne en situation d'illettrisme.

1.1 Illettrisme

Définir l'illettrisme s'avère un travail d'envergure. L'aspect polysémique du concept met en évidence l'évolution de sa définition dans les différents articles de presse, revues, rapports officiels. Mais un travail de redéfinition du terme illettrisme nous permettra de comprendre ce phénomène social pour ne pas entretenir une confusion entre illettrisme et analphabétisme.

Nous nous sommes référée à la définition du Groupe Permanent de lutte contre l'illettrisme, qui « *considère comme relevant des situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisés, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leurs vies professionnelles, sociales, culturelles et personnelles. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes ou de femmes pour lesquels le recours à*

l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication et qui de ce fait se retrouvent en difficulté pour accomplir de manière autonome les actes de la vie quotidienne nécessitant la maîtrise de ces savoirs fondamentaux ».

Le concept d'illettrisme est alors central dans ce travail. Cette définition met en évidence le passage d'une problématique de l'analphabétisme à une problématique de l'illettrisme.

L'U.N.E.S.C.O au cours de sa quatrième Conférence Internationale sur l'Education, en Mars 1985 l'a défini comme suit:

« L'alphabétisme fonctionnel ou – « illettrisme »- consiste en une incapacité à maîtriser les compétences et les moyens nécessaires à l'insertion professionnelle, à la vie sociale et familiale et à la participation active à la vie de la cité, en dépit des acquis culturels hérités de la tradition et de l'expérience »

Il est clair que par sa notion d'analphabétisme fonctionnel, l'U.N.E.S.C.O détermine la lecture, l'écriture et le calcul comme des éléments nécessaires et facteur de développement. En effet, remédier à l'illettrisme renvoie non seulement à répondre à un problème individuel de non-maîtrise de la lecture et de l'écriture mais s'inscrit dans des finalités beaucoup plus large que l'écriture et la lecture.

Il faut comprendre alors, à cette définition qu'ATD³ Tiers-Monde juge le terme d'analphabétisme comme trop péjoratif, celui-ci étant associé à une somme d'incapacités et préconise l'usage du terme illettrisme. Malgré cette distinction approfondie, d'un côté l'intervention auprès d'immigrés de « bas niveau de qualification » ou de personnes n'ayant jamais été scolarisés, concerne la lutte contre l'analphabétisme, d'un autre, la lutte contre l'illettrisme

³ ATD : Aide à Toute Détresse (un mouvement chrétien, fondé vers la fin des années 50, après une progressive prise d'indépendance à l'égard d'EMMAUS. Il est issu de l'expérience de l'abbé Joseph Wrésinski, à partir de 1956 dans le champ des sans-logis de Noisy-le-Grand, qui interviendra dans différents bidonvilles et cités d'urgence.

s'intéresse aux personnes qui n'ont pas acquis les connaissances de base au cours de leur scolarité.

Au fil du temps, nous avons assisté à des déplacements conceptuels de l'objet illettrisme qui conduit à un repérage des différents contextes où ce phénomène renvoie à des sens différents.

Nous sommes passée d'une problématique scolaire en terme de difficulté d'accès à l'écriture et à la lecture, à une problématique sociale (difficultés d'insertion, de socialisation, questionnement à l'accès à la citoyenneté etc).

Différents contextes sociaux semblent générateurs d'illettrisme. Le concept de l'illettrisme en tant que situation sociale, par l'abondance des publications, se confond avec des notions comme justice sociale, lutte contre l'exclusion, citoyenneté, réduction des déviances.

En 1984, la problématique devient politique, elle s'oriente vers l'exclusion culturelle et sociale. Le rapport au premier ministre⁴ : « Des illettrés en France » exprime que lutter contre l'illettrisme est un véritable défi à la société française démocratique :

« Il prend une dimension redoutable dès lors que l'inégalité des citoyens se constitue là où la démocratie elle-même se fonde : le droit pour chacun de disposer de pouvoir d'agir socialement. (...) Proposer d'agir pour relever le défi, c'est, on ne peut en douter également, donner vigueur à une certaine idée de notre société, tant il est vrai que ce qui menace une partie d'un groupe menace le groupe entier⁵ ».

Par conséquent, l'illettrisme apparaît comme un frein à la mise en œuvre des droits et la lutte contre l'illettrisme serait considérée comme une réponse institutionnelle pour contribuer à l'épanouissement des citoyens. En effet, l'article 149 de la loi sur l'exclusion du 29 juillet 1998 répond à ce défi : « *La lutte contre l'illettrisme » constitue une priorité nationale⁶(...)* ».

⁴ Cf. annexe 1 liste des propositions du rapport « des illettrés en France » 1984

⁵ Espérandieu, V ; Lion, A ; Benichou, J, P, 1984 : « Des illettrés en France », rapport au premier ministre, La Documentation française, 157p

⁶ Cf. annexe 2

En 1998, dans de nombreux discours sociaux, la problématique de l'illettrisme devient indissociable des réalités économiques. Elle entre en corrélation avec une exclusion du monde du travail qui exige une maîtrise de l'écrit, outil d'élaboration d'une pensée. La capacité d'utiliser l'écrit pour traiter les problèmes quotidiens est devenue une qualification nécessaire. Les emplois se transforment, exigent de la mobilité, de l'adaptabilité et une meilleure maîtrise du sens des tâches et des fonctions du travail. Une technologie plus élaborée semble donc exiger un relèvement permanent du niveau d'instruction des salariés.

L'illettrisme est alors un phénomène à dimension multiple. En effet, ce concept est passé d'une signification restreinte d'incapacité à lire et à écrire, à un concept plus large. Aussi, l'illettrisme s'apparente-t-il plus aujourd'hui à la situation de ceux qui, ayant vécu, quelquefois de manière cumulée, des situations collectives ou personnelles difficiles, n'ont pu enraciner les connaissances de base. En effet, nous constatons que nous parlons plus facilement de « personne en situation d'illettrisme » que d'« illettré ».

Ce glissement de sens met en relief l'approche plutôt qualitative que quantitative. *« Pour éviter de stigmatiser la population concernée, il est préférable de désigner un phénomène, un état général plutôt qu'une personne. Celle-ci ne devra plus être « illettrée mais, « en situation d'illettrisme⁷ ».* *« Les connotations du mot se déploient avec force ; il s'agit d'un mot qui charrie avec lui des images, des références à la fois nombreuses et percutantes⁸ ».* Cette approche se veut phénoménologique et en utilisant le concept de « situation », elle permettrait de décrire et de comprendre un certain nombre de critères à partir desquels apparaissent les traits significatifs de ce phénomène (culture, scolarisation, échecs scolaires, contexte familial) nous aidant à construire une connaissance des situations d'illettrisme.

⁷ Espérandieu, V & Jean, V, 2000 : *Illettrisme*. Dominos Flammarion, Paris, p.28p

⁸ Andreux, F : les enjeux liés à une connaissance de l'illettrisme, in G.P.L.I, *contre l'illettrisme, méthode et outils : guide pour la formation des adultes*, Cahier n°2, centre I.N.F.F.O. Publications, « En Toutes Lettres- numéro spécial-juin 1990, Secrétariat chargé de la formation professionnelle, Paris, p.7

Le mot illettrisme est employé pour désigner des réalités très différentes d'où sa complexité. Derrière le faible niveau de savoir de base se cachent des histoires de vie complexes, des situations personnelles fragiles, des problématiques socio-culturelles profondes à partir desquelles les gens se fondent pour décrire ou catégoriser les personnes en situation d'illettrisme. Ces dernières apparaissent alors, dès leur repérage, comme en dehors de la norme sociale pour des raisons de pauvreté culturelle, de non maîtrise des savoirs de base, en dehors de la norme culturelle en référence à un handicap socioculturel (méconnaissance des lieux culturels, mode d'expression, incapacité d'acquérir certaines connaissances et de satisfaire certains requis cognitifs, exclusion du travail, vivre en marge de la société). Juridiquement selon certaines références théoriques illettrisme et déviance auraient un fort coefficient de corrélation.

Selon le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI)⁹, « les personnes relevant de l'illettrisme rencontrent d'importantes difficultés à :

- ✓ Communiquer et participer à la vie active de leur groupe social et culturelle,
- ✓ Comprendre des processus complexes et diversifiés de la vie quotidienne et professionnelle,
- ✓ Améliorer leurs capacités d'innovation et d'adaptation,
- ✓ Exercer des fonctions polyvalentes,
- ✓ Transférer des savoir-faire à un autre,
- ✓ Acquérir de nouveaux savoirs et les mobiliser avec efficacité¹⁰ ».

Cette définition met en évidence non seulement les compétences en lecture et écriture mais aussi les capacités de raisonnement logique, d'orientation et de socialisation. Nous pouvons, dès lors, considérer le mot illettrisme comme « *un terme attrape-tout permettant de parler aussi bien d'échecs scolaires, de dyslexie, de défense de langue française, de problème de lecture publique, de citoyenneté que de déviance dans les banlieues*¹¹ ».

⁹ Cf. annexe3

¹⁰ Bulletin de Centre de Ressources pour lutte contre l'illettrisme (C.R.C.I) de Moselle de 22 /08/1995.

¹¹ Bernard, L, *Le Monde de l'Education*, Mai 2000 p.43.

En effet, catégoriser l'illettré comme un passif de savoir serait le classer parmi les acteurs hors norme et lui attribuer une identité qui ne dépend pas forcément de ses propres aspirations. Sa situation socio-professionnelle ou les manques tels qu'ils sont décrits sont davantage représentatifs de l'image que l'on se fait de lui. Ce qui fait qu'il est en quête d'une identification ou d'une identité reconnue.

1.2 Identité

Le concept identité, présent dans les sciences sociales, est au centre des débats et fait appel à des attitudes et comportements, sous sa forme ethnique, professionnelle, locale. Elle serait un ensemble de processus et le produit du développement des rapports sociaux.

L'identité débouche sur des applications différentes, relatives aux diverses situations : celle d'un groupe, d'une génération, pris dans un moment donné, dans des processus de décomposition et recomposition. Une réflexion intéressante s'est instaurée plus précisément autour de la notion d'identité au travail, grâce au langage qui est constamment présent dans le monde du travail où l'on s'engage dans des rapports communicatifs, de construction des connaissances communes.

Nous allons plus nous intéresser à cette notion d'identité au travail puisqu'elle occupe alors une place centrale pour éclairer notre question de recherche.

Tout individu hérite dès l'enfance d'une identité de sexe et ethnique. La première identité acquise par l'individu se construit dans la relation avec son entourage. On peut faire l'expérience de sa première identité grâce à la catégorisation faite par nos compagnons qui nous distinguent des autres par nos traits caractéristiques à savoir le sexe, la religion, l'ethnie etc. Ainsi, l'identité est conférée sur la base des apports ethniques, religieux et culturels, et se construit tout au long de la vie.

Elle n'est pas un état, c'est une structure dynamique faite de multiples éléments identitaires : civil, sexuel, familial, corporel, avec à la fois toutes les

choses qui permettent à l'individu de se reconnaître comme lui-même, bien qu'il évolue grâce à ses projets, ses expériences.

C'est tous les traits caractéristiques (les appartenances sociales : les ethnies, la religion, la nationalité etc.), les idéologies personnelles, le statut professionnel (le travail), qui permettent de catégoriser ou d'identifier l'individu ou de le classer dans la hiérarchie sociale : classe sociale, favorisée ou défavorisée, les marginaux etc.

D'un point de vue sociologique, l'identité est « *ce en quoi l'individu se reconnaît et est reconnu par les autres* » (Van Campenhoudt, 2001 :251)¹².

Nous ne savons jamais ce que nous sommes dans le regard d'autrui et comment nous nous comportons aux yeux d'autrui. Ainsi, grâce à la communication nous nous renseignons sur l'identité qu'autrui nous attribue : « *l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi-même ; en sorte que nous comptons sur nos communications pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue et donc pour nous forger une identité pour nous-mêmes* » (Laing1961 :29)¹³. Nous pouvons nous attribuer une identité différente de celle qu'autrui nous attribue. « *Elle dépend autant des jugements d'autrui que des définitions de soi* ». ¹⁴

L'identité est toujours constitutive et se reconstruit à travers plusieurs paramètres. En plus, la personne en situation d'illettrisme est un « *citoyen parmi les autres, qui doit prendre sa place dans la société* ¹⁵ ». Il s'agit ici d'une question d'identité collective et individuelle, de prise en compte de la subjectivité de l'individu. En effet, un travail sur la distinction entre l'identité collective et l'identité individuelle s'impose pour mieux comprendre ce concept.

¹² Campenhoudt L, V, 2001 : *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Dunod.

¹³ Laing R.-D (1961): *Self and the others*, trad. Française. *Le soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971

¹⁴ Dubar C, 2000, op.cit. p.15.

¹⁵ Coquelle C, *Illettrisme et société : vers un modèle alternatif*, Actualité de la formation permanente, n°147, centre I.N.F.F.O.Publications, Paris, Mars-Avril 1997, p ; 100

1.2.1 L'identité collective

Pour réaliser la construction d'une identité collective, les individus devraient entrer dans le monde du travail ou participer à des activités collectives. Cette perspective sur l'identité nous conduit à la définition qu'en donne Sainsaulieu¹⁶ : *«façon dont les différents groupes de travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise »*.

Cette définition ancre l'identité dans l'expérience relationnelle et sociale et fait donc des rapports de travail le « lieu » où le langage est la partie prenante dans la structuration des identités professionnelles, dans l'établissement et le maintien des communautés de travail. Les identités se marquent et se démarquent par les modes d'interaction.

Le langage est constamment présent dans le monde du travail où nous nous engageons dans des rapports communicatifs, de construire des connaissances communes, assimiler des informations produites. Aussi, dans le monde du travail par la coprésence, l'échange et la collaboration, nous pouvons dire que les salariés forment leur propre communauté linguistique. A ce titre, ils peuvent parler collectivement des questions les concernant ou avoir en propre des manières de parler, de penser et d'agir les unissant en les distinguant ou opposant les uns des autres.

Les activités professionnelles sont de plus en plus caractérisées comme étant accomplies collectivement par des équipes. Ce travail d'équipe repose de façon cruciale sur la capacité des différents participants d'interagir, de gérer ensemble les tâches, les décisions, les difficultés et les solutions se présentant à eux.

Cela permet d'observer la mise en œuvre d'une «intelligence collective» qui s'intéresse à la fois à l'élaboration collective de prises de décisions, de versions

¹⁶ Sainsaulieu R (1977), *L'identité au travail*, Paris, Presse de la Fondation Nationales des Sciences politiques, 2^e éd, 1985, p.5

des faits et à l'élaboration de pratiques constitutives de l'identité de l'équipe elle-même.

1.2.2 Identité individuelle

L'identité se construit avec et à travers autrui, nous avons besoin d'autrui pour être reconnus, se valoriser et être revalorisés. Mais aussi, nous avons besoin d'être différents pour ne pas être pareils, pour s'affirmer et être plus autonomes.

L'individu peut affirmer sa suprématie sur le monde du travail et s'exprime sans connaître l'avis des autres d'où une complexité et l'originalité des individus. Il peut y avoir un véritable souci de retrait par rapport au groupe des collègues, un souci de ne pas parler au nom du groupe. Parallèlement, cela peut être un souci de protection, de méfiance voire de défense de chaque individu contre son propre désir d'engagement. En effet, nous croyons connaître les personnes qui nous entourent dans le monde du travail, mais en fait, il peut y avoir des surprises dûes au changement d'attitudes ou d'avis des gens.

La conquête du droit d'être une personne distincte est une des étapes importantes du processus identitaire personnel. L'élan qui déclenche cette recherche émerge comme un intense désir d'être soi-même: nous reconnaissons avoir nos propres émotions, besoins, goûts, opinions et nous tendons à les affirmer ouvertement. Ainsi nous recherchons, plus ou moins consciemment, les personnes et les occasions qui nous permettent de progresser dans cette recherche où nous changeons d'attitudes dans notre milieu de travail en prenant des responsabilités qu'on refusait auparavant de peur de subir les jugements de nos pairs. Ceci, pour nous affirmer et montrer notre degré de compétences. Mais le besoin de s'affirmer peut être si fort qu'on risque d'être désapprouvé, jugé ou même rejeté par les autres collègues.

Cette conquête d'une identité distincte se fait essentiellement par l'expression. C'est en "prenant le risque" d'affirmer notre autonomie, devant les personnes concernées, que nous parvenons à nous assumer dans notre

singularité et notre différence en agissant par soi-même pour répondre à nos besoins.

La personne autonome est capable de prendre vraiment le risque de s'affirmer telle qu'elle est: avec son expérience propre, ses besoins, ses émotions, ses valeurs. Elle accorde de l'importance à son expérience et à ses besoins même lorsqu'ils ne sont pas approuvés par son entourage. Elle obéit à sa propre volonté plutôt qu'à celle des autres. Pour contribuer à la conquête de sa liberté, la qualité de son expression est capitale: il faut extérioriser ce qui est réellement important et oser s'impliquer en le faisant. Nous nous mesurons dans le travail avec l'autre et pour tout le monde. Le travail a une fonction personnelle et professionnelle, fonction de pouvoir et de puissance.

Des clivages peuvent être perceptibles entre les positions individuelles et dans la relation interindividuelle. La communication est aussi lieu d'expressions, de clivages sociaux, d'antagonismes professionnels, de rapports de domination et d'élaboration de compromis. Par contre, les salariés en situation d'illettrisme vivent leurs difficultés dans la honte et la culpabilité et cachent leur vraie personnalité soit en se repliant sur eux-mêmes soit en mettant en œuvre des stratégies de contournements.

L'identité est une définition sociale d'une réalité individuelle, personnelle pour ce qui est des acteurs singuliers et elle est impersonnelle dans le cas d'identités collectives. L'individu n'est jamais sûr que l'identité pour soi coïncide avec son identité pour autrui. L'identité n'est jamais construite mais toujours à construire dans la dualité et la singularité. L'identité, *«c'est le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions»* (Dubar, 2002 :109)¹⁷. Elle se construit dans et par l'interaction et s'enracine dans la sphère sociale et professionnelle.

Les lieux de travail sont devenus actuellement des lieux de construction de répertoires identitaires qui renvoient à des définitions de soi et à des

¹⁷ Dubar, C, op.cit. p109

étiquetages par autrui grâce à la pratique langagière. C'est surtout sur le marché du travail que nous pouvons parler de constructions identitaires du moment qu'on n'est plus sur le système scolaire où nous sommes confrontés à une formation théorique, et où nous sommes constamment sous contrôle. Le moment à partir duquel on est confronté au marché du travail constitue le moment essentiel de la construction d'une identité autonome. L'identité personnelle et professionnelle dépend de soi et de ses relations avec autrui.

Aujourd'hui à travers le langage ou l'écrit, il est possible de catégoriser ou d'attribuer à quelqu'un une identité sociale. Le lien entre langage et affirmation identitaire est très fort. Loin d'être, comme l'affirme Asch¹⁸ qui a impulsé les recherches sur la formation des impressions sur autrui, un élément qui permet de se penser, de se comprendre par les possibilités de réflexivité, d'élaboration, de jeux, de construction de points de vue pluriels, il a au contraire, le plus souvent, une fonction et un fonctionnement emblématique, «identitaire». Le sujet peut se définir volontairement par une utilisation du langage limitée à un groupe auquel se manifeste ainsi son appartenance et s'oppose aux pratiques des autres.

Nous pouvons remarquer que de nombreux jeunes Français de souche de quartiers défavorisés parlent volontairement comme de jeunes Beurs : accent, intonation, formes syntaxiques et lexicales, moins pour marquer leur appartenance au même groupe que pour manifester une opposition à d'autres groupes. Les mots sont des pratiques sociales surtout quand il est question de partager les valeurs de l'oralité. Nous pouvons dire qu'il y a identification de soi aux mots, aux expressions : nous sommes ce que l'on parle, et non ce que nous disons, sans la distance qu'introduit justement la symbolisation langagière.

Parler c'est alors faire acte d'identité. Ces variations linguistiques constituent des éléments indicateurs qui servent à classer son interlocuteur. Certains usages linguistiques peuvent avoir un sens particulier dans la culture

¹⁸ Asch Salamon, psychologue social, fait des travaux sur le phénomène des pressions sociales dans les années 1950. Il a montré qu'il était possible d'amener quelqu'un à douter de ses connaissances et qualités s'il n'est pas conforme aux autres.

du locuteur et qui ont un sens totalement autre dans la culture de l'interlocuteur, d'où les malentendus, les incompréhensions. Gumperz¹⁹ parle « *d'indices de contextualisation* ».

La façon de parler n'est jamais uniforme. Il y a toujours de la variation liée à l'âge, au groupe social, à la région d'origine, à la situation d'énonciation et au sexe. Dans les différentes cultures et dans les différentes langues, les cultures, les groupes, les ethnies s'emparent de traits linguistiques qui, a priori, sont associées à la notion de variations sociales pour en faire des marqueurs identitaires ou ethniques.

L'identité c'est un questionnement éternel et fondamentalement humain. Une des spécificités de l'être c'est un discours sur son identité grâce au langage.

La production langagière est une activité qui nous amène à nous distinguer de l'autre. Ce dernier, c'est celui qui d'un côté identifie et reconnaît et, d'un autre, celui qui indique qu'on est différent. L'identité, c'est un discours qu'on se met d'accord à un moment donné, c'est une quête de légitimation par l'autre.

La langue véhicule une identité ainsi la langue ou les langues maternelles sont celles avec lesquelles nous créons notre première identité de locuteur. Aussi, en tant que professionnel, peut-on être en représentation par l'intermédiaire de la parole produite et écrite.

Généralement, dans le monde du travail, ce n'est pas une question de maîtrise de la norme mais ce sont les déficits en matière de savoir de base, les paroles prononcées et entendues et, les écrits qui peuvent être sources génératrices de représentations sociales.

En effet, les personnes en situation d'illettrisme sont souvent victimes d'une représentation sociale ou d'une stigmatisation du fait qu'ils éprouvent des difficultés à s'exprimer que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Ce qui fait qu'elles se retrouvent en situation d'exclusion ou d'isolement dans leur vie professionnelle

¹⁹ Gumperz, J : *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, minuit, 1982, p.131

qui entraînent un repli sur elles-mêmes. Elles ne reconnaissent pas également leurs difficultés au point de se sentir parfois handicapées dans leur vie quotidienne à cause du sentiment de culpabilité ou de honte qui les animent et qui a un impact sur l'identité de l'individu. Revenons sur cette notion qui est liée à au concept d'identité et qui occupe une place très importante de notre recherche.

1.2.2.1 La notion de Honte

La honte est un mélange d'émotions et de sentiments (peur, colère, humiliation, désespoir etc.). Elle se manifeste émotionnellement (peur, gêne, malaise), corporellement (yeux baissés) et cognitivement (discours dévalorisant ou agressif). La honte a des aspects positifs relatifs à l'éducation, à l'apprentissage de la vie sociale. Elle régule les relations sociales dans la mesure où elle permet à chacun de limiter ses comportements sans altérer son identité et elle indique le juste chemin vers le respect des autres et de soi.

Elle se manifeste au contact des autres. La honte a alors une dimension sociale. A ce propos, Michelle Larivey²⁰ affirme: *« on n'éprouve jamais de la honte seul face à soi-même. La honte est un sentiment qui est toujours vécu "devant" les autres et par "rapport " à leur jugement. La honte est composée d'une réaction d'humiliation devant le jugement de l'autre et du jugement négatif qu'on porte soi-même sur cet aspect. Elle permet de constater que nous n'assumons pas ce qui fait honte. Elle permet aussi d'identifier le jugement que nous portons nous-mêmes sur le sujet...enfin elle nous informe de l'importance des personnes devant lesquelles nous vivons cette honte »*. La honte nous informe également sur notre valeur et notre place au sein de la société et renvoie à la dignité, à l'identité et à la relation de chacun dans la société.

Cependant, la honte peut engendrer une mauvaise image ou estime de soi. Elle s'enracine parfois dans le faux sentiment de ne rien savoir, d'être mal

²⁰ Larivey, M, *La puissance des émotions : comment distinguer les vraies des fausses*. Les Editions de l'Homme, 2000.

vu, d'être indigne et inutile pour la société. Selon Vincent de Gauléjac²¹ : « *la honte c'est le désamour de soi, c'est penser qu'on est mauvais à l'intérieur* ».

Elle a des aspects négatifs dans la mesure où elle provient des humiliations, du mépris, des moqueries que la plus part des personnes en situation d'illettrisme reçoit des autres.

Selon toujours Gauléjac : « *La honte non-dite condamne à l'isolement et à la séparation*²² ». Aussi, envahit-elle tous les domaines de la vie (milieu familial, lieu de travail, relations affectives) avec les conséquences que cela peut entraîner : doute sur sa propre valeur, sentiment d'infériorité, mauvaise image de soi, peur du regard et du jugement d'autrui).

Ces conséquences constituent un frein à la construction identitaire et limitent toute énergie vitale en empêchant ainsi aux personnes illettrées de retrouver leur sentiment d'intégrité pour entrer en formation ou dans une démarche de projet.

Pour aller un peu plus loin dans notre cadre théorique, nous allons essayer de donner brièvement une définition à la notion de projet qui pourrait aussi être liée à l'identité.

1.2.2.2 La notion de projet

L'identité s'enracine dans l'action, dans la production d'œuvres ; le choix professionnel détermine alors l'identité de la personne en question. En d'autres termes, par l'engagement, la prise de responsabilité et la création, l'identité de la personne peut s'affirmer ou se modifier. Selon Marianne Prodhomme²³ « *Elaborer un projet professionnel met en jeu l'identité de la personne. Faire un choix professionnel c'est pouvoir se trouver et définir ce qui correspond à ce soi identifié présent ou en devenir* ». Le projet s'enracine alors dans notre

²¹ De Gauléjac, V, *Les sources de la Honte*, DDB, 1997. p.59

²² De Gauléjac, V, op. cit. p.103.

²³ Prodhomme, M : « Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstenir pour permettre au sujet de s'advenir », in *Revue Education permanente : l'accompagnement dans tous ses sens n°153, 2002-4*, p.82.

personnalité et nos habitudes. C'est l'expression de l'identité personnelle ou professionnelle.

Concevoir un projet n'est pas une démarche facile pour les personnes en situation d'illettrisme qui ne parviennent pas à regarder la réalité en face ou qui sont dans l'injonction²⁴ à faire une formation linguistique sans lui accorder une moindre importance.

En effet, selon Pierre Goguelin²⁵, « *un projet c'est d'abord un avenir imaginé et souhaité, qui n'a de force que s'il puise son inspiration au plus profond de l'individu* ». Mais cette inspiration s'installe difficilement si la personne illettrée ne prend pas conscience de ses difficultés liées à l'usage de la langue française et si la honte est excessive chez elle créant ainsi un sentiment de fragilité ou de désespoir qui l'empêche à se mettre en projet dans le but de se construire une identité reconnue.

En effet, il n'est pas possible de parler d'un accompagnement réussi, si la formation n'est pas fondée sur une démarche volontaire et si la personne concernée n'y trouve pas un intérêt.

En ce sens, l'accompagnement nécessite une implication des individus illettrés. Selon Barre De Miniac et Lete, « *la solution des problèmes est en eux et doit émaner d'eux. Une solution venant de l'extérieur, plaquée, voire imposée, et qui n'est pas ressentie comme une solution par ceux qui sont directement confrontés aux problèmes, ne sera jamais une solution...La question centrale est, en effet, d'aider les individus à reconnaître plus clairement ce qu'ils ne savent pas faire, de manière qu'ils soient amenés à s'autoriser à développer de nouvelles compétences s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de leur expérience*²⁶ ».

²⁴ Personnes orientées par un travailleur social, assistante sociale comme dans le cadre du contrat d'insertion du Revenu Minimum d'Insertion (RMI)

²⁵ Goguelin, P, *Projet professionnel, projet de vie*, E.S.F Editeur, 1992, Paris.

²⁶ BARRE De MINIAC C, LETE B (dir) : *L'illettrisme : De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, De Boeck Université et Larcier, Pratique Pédagogique, Paris/Bruxelles, 1997

Le suivi et l'accompagnement des personnes illettrées doivent être basés sur un projet ou sur les activités professionnelles qui conditionne une construction identitaire favorisant ainsi une meilleure reconnaissance et affirmation de soi.

Cependant, l'articulation entre « dispositifs de formation » et « construction identitaire » doit être interrogée puisque l'espace de formation est un lieu d'expressions des envies, des désirs et des projets et, le but d'une formation est de travailler sur ces envies ou projets pour « *intervenir dans les dynamiques identitaires*²⁷ ». Il est indispensable que la personne concernée prenne l'initiative d'entrer en formation.

Mais quelles sont les stratégies nécessaires à mettre en place pour que la personne puisse reconstruire une identité reconnue ?

Avant de répondre à cette question, il est nécessaire de se pencher sur le contexte dans lequel a émergé l'action de Lire et Dire, dans le souci de mieux cerner l'implication des acteurs dans la formation de remise à niveau.

3. Description du cadre de recherche

Comme nous nous intéressons aux processus de socialisation et de construction de l'identité des personnes en situation d'illettrisme, nous cherchons à comprendre les processus de leur entrée dans la « vie active » dans une société qui s'est transformée du fait de la perte de ses anciens modes de régulations sociales (famille, école, travail).

En réalité, l'illettrisme recouvre une diversité de situations sociales et de trajectoires de vie: les illettrés sont étiquetés de personnes « défavorisées » confrontées à leur situation précaire, « stigmatisés » par le lieu où ils habitent, « en difficulté d'insertion », « en rupture » familiale ou sociale, « en errance ».

²⁷ Dubar, C, (2000) : op. cit, 16p

C'est en ce sens que la formation linguistique participant à leur réinsertion est proposée dans des entreprises d'insertion ou des associations puisque la majeure partie d'entre eux n'ont pas de savoirs de base pour faire face à leur vie quotidienne et professionnelle.

Cependant, il s'avère utile de présenter d'abord le contexte local de notre cadre d'étude ensuite la structure sous ses différentes composantes.

1.3 Le contexte local (social, économique, politique)

En 1979, un questionnaire était adressé par l'une des Commissions du Parlement Européen, à l'ensemble des états membres au sujet de l'analphabétisme fonctionnel. Mais selon le gouvernement français, il n'y avait plus d'analphabètes.

C'est en 1980 que des rapports officiels reconnaissent pour la première fois le problème d'analphabétisme. Ceci constitue une première prise de conscience officielle débouchant sur la constitution d'un groupement interministériel qui vient en appui des politiques de prévention et de lutte contre l'illettrisme en France en 1984 : le Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme » (GPLI).

Cette mission interministérielle devient l'interlocuteur officiel et légitime de tous ceux qui veulent lutter contre l'illettrisme en s'appuyant sur un réseau de correspondants régionaux et départementaux tout en mettant en place des Centres de Ressources d'illettrisme (CRI) dans les départements. Ces centres remplissent, en principe, trois missions au service des acteurs locaux de la lutte contre l'illettrisme :

- mission d'information pour tout public
- mission d'animation et d'appui technique,
- mission de capitalisation et de diffusion des ressources documentaires et pédagogiques

Afin de fédérer et d'optimiser les moyens apportés par chaque acteur à la lutte contre l'illettrisme, le GPLI est devenu en Octobre 2000 une Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) en octobre 2000. Trois missions sont attribuées à cet organisme :

- S'attacher à mieux connaître les contextes et les situations d'illettrisme et à mieux les faire connaître
- Impulser et proposer des programmes pour ouvrir de nouvelles perspectives à ces publics
- Appuyer les partenariats rassemblés et d'établir à leur service une coordination.

Les actions de l'ANLCI sont relayées, dans chaque région française, par un Chargé de Mission Régional (CMR). Nommé par le Préfet de région, en concertation avec le Conseil régional, il anime la politique régionale de lutte contre l'illettrisme. En s'appuyant sur une instance partenariale qui définit les orientations, il prépare le plan régional de lutte contre l'illettrisme, anime et coordonne sa mise en œuvre.

En effet, l'agence considère que : *"C'est au plus près des personnes que la lutte contre l'illettrisme se construit concrètement avec les ressources et les dynamiques locales. Seul un large partenariat peut permettre une action efficace, en raison de la variété des situations dans lesquelles se trouvent les personnes concernées. Les pouvoirs publics nationaux déconcentrés et les pouvoirs publics territoriaux sont appelés à mener une action concertée fondée sur la contractualisation des objectifs dans le cadre de plans régionaux de lutte contre l'illettrisme"*.

L'illettrisme concernerait en France plus de trois millions de personnes. Plusieurs sources²⁸ d'information existent qui permettent d'estimer le nombre de

²⁸ Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale/Fabrice Murat.- INSEE Première ,n°1044, octobre2005 - 4 p. - En consultation sur Internet : www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1044.pdf

- Illettrisme : des chiffres pour éclairer les décisions/ANLCI.- Lyon : ANLCI, s.d. - 4 p. - En consultation surInternet : www.anlci.fr/documents/060607_chiffres_anlci.pdf

personnes en situation d'illettrisme. La dernière enquête (Information Vie Quotidienne) de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) relève que 12% des personnes de 18 à 25 ans résidant en France métropolitaine sont dans une situation préoccupante face à l'écrit. 9% d'entre elles ont été scolarisées en France et peuvent être considérées comme en situation d'illettrisme.

La lutte contre l'illettrisme a été érigée en priorité nationale par la loi d'orientation relative à la lutte contre l'exclusion (loi du 29 juillet 1998)²⁹. Elle est désormais *"prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées assurant une mission de formation ou d'action sociale"*. Tous les services publics doivent contribuer *"de manière coordonnée"* à la lutte contre l'illettrisme *"dans leurs domaines d'action respectifs"* (article 149 de la loi de lutte contre les exclusions). La lutte contre l'illettrisme fait partie de l'éducation permanente. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent *"chacun pour leur part"* (article 24 de la loi de lutte contre les exclusions).

La loi du 4 mai 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie ajoute que *"les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie"* (article L 900-6 du Code du travail)³⁰.

Cependant la reconnaissance de l'illettrisme par les décideurs politiques ont entraîné la naissance d'associations et de réseaux institutionnels beaucoup plus étendus qui repèrent des personnes ayant des difficultés avec l'écrit ou d'autres difficultés liées au problème de la pauvreté et de l'exclusion.

- *Illettrisme : les chiffres*/ANLCI.- Lyon : ANLCI, s.d. - 22 p. - En consultation sur Internet : www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf

²⁹ Cf. annexe2

³⁰ Cf. annexe2

Vers les années cinquante, les populations les plus touchées étaient issues de l'immigration et travaillaient dans le secteur bâtiment et automobile. A cet effet, nombre d'associations ont mis en place des cours d'alphabétisation dans le but de leur faciliter les démarches à la vie quotidienne et de les aider dans leur insertion professionnelle. Depuis la reconnaissance du droit à la formation permanente, des structures officiellement reconnues comme le Fonds d'Action Sociale³¹ (FAS) prennent en charge ces actions de formation.

Suite à une crise pétrolière en 1974 entraînant l'arrêt de l'immigration, les spécialistes d'analphabetisme ont proposé alors à leurs services à d'autres lieux d'aide sociale où des personnes qu'elles soient françaises ou étrangères en grande difficulté. D'ailleurs c'est à partir de ce moment qu'ATD Quart-Monde a commencé à faire de la « lutte contre l'illettrisme ». Et c'est dans cette dynamique, que d'autres associations et mouvements l'ont rejoint et diffusé des pensées et des actions qui participent à la lutte contre l'illettrisme, phénomène défini comme symptôme et cause des difficultés d'insertion pour les adultes et les jeunes.

Beaucoup d'associations comme Lire et Dire ont mis aujourd'hui en place des politiques sociales éducatives qui sont le plus souvent conçues comme des réponses aux difficultés d'accompagnement. La ville de Chinon est alors le lieu dans lequel s'est déroulée notre recherche et plus particulièrement dans l'association Lire et Dire.

1.3.1 La ville de chinon : Présentation

Chinon est une commune française, située au Sud du département d'Indre-et-Loire. Le territoire de la commune est très étendu et sa superficie est

³¹ F.A.S : le fonds d'Action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles est un établissement public à caractère administratif régi par les articles D.767-1 et suivant du code de la Sécurité Sociale. Il est chargé d'une mission de service Public. Créé par Ordonnance en 1958, il finance des actions de formation auprès d'adultes, et des actions culturelles, éducatives ou périscolaires auprès d'enfants de travailleurs immigrés.

de 39.02 km². Chinon compte 57805habitants³², quatre vint communes et sept cantons :

- ✓ Azay-le-Rideau
- ✓ Bourgueil
- ✓ L'île Bouchard
- ✓ Langeais
- ✓ Richelieu
- ✓ Sainte-Maure de Touraine

L'agriculture est encore très présente avec des implications culturelles fortes, notamment la valorisation touristique des productions vinicoles et fruitières et par l'accès aux emplois saisonniers.

Comme le tissu économique le laisse présager, une forte présence des « agriculteurs exploitants », « des artisans et des commerçants et assimilés » occupent une place élevée dans la zone : la première représente 7,6 % des emplois dans la zone contre 3,4 % en région, la seconde 7,7 % contre 6,4 %.

Une meilleure représentation des professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé et du travail social (7,9 % des emplois dans la zone contre 7,3 % en région) et des agents de maîtrise (5,0 % contre 2,6 %), situation liée à la présence de la centrale nucléaire d'Avoine.). C'est surtout le cas des cadres dont la part dans l'emploi est nettement plus faible dans la zone qu'en région (7,6 % contre 9,8 %).

Il y a une forte présence des métiers tertiaires de "l'alimentation", de la "santé" et des "services sociaux et autres services aux particuliers". Les métiers tertiaires regroupent 61,0 % des emplois dans la zone et 68,3 % dans la région. Parmi eux, les emplois des domaines "propreté, sécurité et autres services aux collectivités", "formation, recherche" et "hôtellerie, restauration" représentent une part semblable dans la zone et en région. Avec un pourcentage de 16,6 % des emplois, les domaines de "l'alimentation", de la "santé" et des "services

³² Source www.ville-chinon.com

sociaux et autres services aux particuliers" caractérisent les métiers tertiaires de la zone (14,6 % en région).

La qualification des ouvriers est faible (60%) en comparaison avec la moyenne régionale (64%). En 1999, le niveau de formation de la population de la zone de Chinon est plus faible que celui de la région, en raison, notamment, d'une forte proportion de non diplômés (19,0 % de la population contre 16,5 % en région).

Entre les anciennes générations (30-59 ans) et les nouvelles (25-29 ans), l'élévation du niveau se traduit par une croissance de la part des titulaires de diplôme de niveau baccalauréat ou plus, et, surtout, par une forte baisse des titulaires d'au plus un CEP ou un BEPC. Chinon est une zone où l'élévation du niveau de diplômes entre générations est une des plus fortes de la région.

Le bassin de l'emploi se caractérise par un taux de chômage relativement élevé pour la région (15,94% en Chinonais contre 10,49% en moyenne nationale). La population active est composée d'hommes à 55,5 % (53,8 % pour la région Centre).

Avec une présence importante de l'agriculture et de du bâtiment, les non salariés sont « sur-représentés » dans la zone : leur part parmi les actifs en emploi atteint 7,3 % contre 12,0 % en région.

Il faut noter aussi la « sur-représentation » des contrats à durée déterminée (CDD) et des contrats aidés (CA) qui existe à Chinon. En dehors des intérimaires, les autres salariés occupent une place légèrement plus importante dans la zone. Les salariés en CDD représentent 8,0 % des actifs en emploi dans la zone et 7,0 % en région alors que les intérimaires sont nettement sous-représentés (1,5 % des actifs en emploi contre 2,2 %).

En ce qui concerne les contrats aidés, leur part parmi les actifs en emploi atteint 2,3% dans la zone de Chinon contre 1,9 % en région. La place des apprentis et des stagiaires rémunérés est pratiquement équivalente dans les deux territoires

Une partie de la population de plusieurs cantons rencontre une situation d'isolement très grave, du fait de la dispersion de l'habitat, de sa faible qualification et de la situation de l'emploi. Ainsi un nombre important de jeunes et d'adultes (24%) est sans qualification professionnelle, en situation d'illettrisme ou en difficulté face aux savoirs de base.

A cet effet, la ville de Chinon bénéficie d'un certain nombre d'infrastructures en terme d'aménagement, de formation, d'aide à l'insertion, de développement local (Mission Locale créée en 1982, Agence de Développement et d'Urbanisme, Observatoire Local des Emplois, Plan de Formation du Chinonais) pour réduire ce phénomène d'illettrisme qui est source d'exclusion sociale et professionnelle.

En outre, lutter contre l'illettrisme est devenu une action humanitaire à laquelle l'association Lire et Dire consacre son énergie.

1.3.2 L'association Lire et Dire

Il s'agit ici de retracer, dans un premier temps, l'historique et le statut de Lire et Dire, et nous la présenterons dans un second temps sous des aspects généraux : missions, public cible, activités, financements, organisation et fonctionnement

1.3.2.1 Historique, statut et missions de l'Association

Entre 1982 et 1983, la Mission Locale pour l'emploi des jeunes en Chinonais a pris conscience que les jeunes en insertion ont des problèmes liés à l'illettrisme. A cet effet, il a fait appel à quinze bénévoles pour développer des actions de formation et de sensibilisation. Ainsi un réseau de partenaires travaillant sur la professionnalisation est sollicité, afin de repérer des besoins en formation chez certains jeunes et adultes ayant des difficultés à utiliser l'écrit dans leur vie quotidienne. Ce repérage a fait l'objet d'une action dont

l'association support est l'Association pour le Développement de l'Education Permanente en Chinonais (ADEPEC).

Ce groupe de travail veut démontrer l'importance du travail en réseau pour favoriser les apprentissages et celle du partenariat avec les élus locaux pour permettre le développement des actions. Ce travail va se poursuivre avec la création d'une association loi 1901 qui donne au réseau un statut juridique et positionne l'Association « Lire et Dire » comme partenaire local en 1987.

L'Association Lire et Dire est agréée organisme de formation et reconnue par la Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation (DDTEFP) avec qui elle signe une convention et reçoit une subvention qui lui permet d'embaucher deux salariés.

Depuis sa création, l'objectif de Lire et Dire est d'être un lieu permanent de réflexions pour la mise en place du développement de réapprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle soutient les personnes qui ne peuvent se prendre en charge dans la vie courante, notamment pour toutes les démarches administratives inhérentes à la vie quotidienne.

Lire et Dire s'attelle à la prise en charge éducative des jeunes et adultes en situation d'illettrisme par des pratiques pédagogiques et l'application de méthodes psycho-éducatives appropriées. Ainsi, elle garantit à son public cible, accueil, soutien, formation individuelle et formation en ateliers.

L'Association Lire et Dire se donne comme objectifs principaux :

- ✓ Contribuer à la lutte contre l'illettrisme à travers des actions de formation et des pratiques culturelles.
- ✓ Doter les personnes en situation d'illettrisme les moyens qui leur permettent de faire face à leur vie socio-professionnelle.
- ✓ Offrir une aide de proximité dans une approche globale des personnes
- ✓ Créer des liens et des lieux d'écoute à travers les cantons de chinon
- ✓ Rendre les personnes illettrées autonomes pour une meilleure aisance dans leurs démarches personnelles et administratives.

Quelle que soient les démarches entreprises par l'Association, les personnes accueillies à Lire et Dire sont souvent démunies et se retrouvent de

ce fait exclues d'une partie de la société. Mais quelles sont les caractéristiques du public reçu à Lire et Dire ?

1.3.2.2 Analyse du profil du public accueilli à Lire et Dire

L'Association Lire et Dire a accueilli moins de deux cents apprenants en 2008. Il faut aujourd'hui noter une baisse constante du nombre d'apprenants au cours de l'année 2008 par rapport à l'année 2007³³. Mais l'association est loin de l'objectif annoncé soit 250 apprenants.

1.3.2.2.1 Répartition selon le sexe

L'évaluation du public sur la base de 183 fait apparaître 106 femmes et 77 hommes, ce qui permet de constater une évolution d'un nombre important de fréquentations des femmes à Lire et Dire.

1.3.2.2.2 Répartition selon l'âge

55 ont moins de 26ans

64 ont entre 26 et 45ans

64 ont plus de 45ans

1.3.2.2.3 Répartition selon les niveaux d'étude

Les apprenants sont répartis selon des niveaux de formation professionnelle³⁴ suivants :

- ✓ 30 ont les niveaux I, II, III, IV
- ✓ 50 ont le niveau V
- ✓ 20 ont le niveau Vbis
- ✓ 43 ont le niveau VI
- ✓ 40 ont le niveau IX

³³ Cf. annexe4

³⁴ Cf. annexe 5

D'une manière générale certains apprenants relèvent de l'apprentissage du français langue seconde (lettrés dans leur langue d'origine ou analphabètes c'est-à-dire non-lecture, absence de notions de graphisme). Et d'autres ont de grandes ou moyennes difficultés handicapantes dans la vie quotidienne : ils savent écrire leur nom par exemple, reconnaissent partiellement quelques mots ou signes usuels ou savent écrire mais ne comprennent pas la totalité du mot écrit ou ne peuvent pas ou maîtrisent peu les opérations de base.

Le repérage dans l'espace et le temps est aussi l'une des difficultés fréquemment rencontrées. Il est utile de rappeler aussi que sur 183 apprenants, les 133 sont d'origine française. Généralement, ce sont des personnes qui ne peuvent pas se prendre en charge dans la vie courante ou faire des démarches administratives.

1.3.2.2.4 *La situation socio-professionnelle du public*

Le public accueilli à Lire et Dire est un public marqué par la précarité et par l'exclusion sociale marquée par leur situation d'illettrisme. Et malgré l'acquisition de nombreux savoir-faire, la régression du marché de l'emploi donne de moins en moins à ce public l'occasion d'exercer une activité reconnue.

Parmi les 51 apprenants salariés accueillis seuls 21 ont un emploi salarié stable. 114 sont des allocataires, 71 en recherche d'emploi et les autres en retraite ou à charge d'un tiers. Les demandes du public accueilli sont variables selon l'âge, la situation sociale, familiale et psychologique des personnes. Et c'est grâce aux demandes faites par le public que plusieurs activités sont proposées.

1.3.2.3 Les activités proposées à Lire et Dire

Les formateurs bénévoles assurent les formations individuelles et quelques ateliers thématiques. Ces ateliers visent à travailler les connaissances de base au travers d'activités concrètes. Au cours de la séance, les

connaissances nécessaires à l'activité sont abordées, montrées concrètement et expliquées. Il s'agit d'apports en :

- Mathématiques
- Français écrit et oral
- Lecture, écriture
- Raisonnement logique
- Gestion de l'espace et du temps
- Comportement et intégration dans un groupe.

Les ateliers de savoir de base sont co-animés par une formatrice salariée et un formateur bénévole. Ces ateliers abordent directement les connaissances en lecture, écriture, calcul, logique :

- mathématiques (calcul),
- linguistique de base, ateliers niveau1³⁵, atelier niveau 2,
- raisonnement logique,
- initiation à l'informatique,
- français niveau 1 et savoirs de base niveau1.

Des permanences d'accueil et de formation sont établies sur les différents chefs-lieux de cantons pour accueillir de nouveaux formateurs et apprenants et pour ouvrir des ateliers de formations décentralisés. Elles proposent l'initiation au code de la route, la formation de base, linguistique de base, de l'informatique et, depuis quelque temps des expérimentations sur du « présentiel » dans des cyber-bases, des maisons de l'emploi (AREFI, Bourgueil), avec le Point Accueil de Richelieu ou avec le Centre social de la Douve de Langeais.

³⁵ Cf. annexe 6

1.3.2.4 Organisations et fonctionnement de l'association

Lire et Dire est régi par un degré de formalisme dans son organisation et son mode de fonctionnement. Il respecte les règles de la hiérarchie et est caractérisé par un personnel dans le but de mener à bien les objectifs du centre à travers les divers secteurs d'activités.

1.3.2.4.1 Le personnel

L'association est caractérisée par :

- Des membres du conseil d'administration: Présidente, Vice-président, Trésorière et Trésorière adjointe et quatre autres membres,
- Une équipe de permanents dans le but de mener à bien les objectifs de l'association :
 - Une directrice qui est responsable hiérarchique et coordonnatrice des différents secteurs d'activités, elle fait appliquer les directives, les missions reçues des financeurs et se charge du recrutement et des formateurs
 - Une secrétaire qui assure l'accueil et la comptabilité
 - Deux formatrices-animatrices établies sur les différents secteurs d'intervention qui vont être évoqués prochainement ; leur rôle est de proposer des formations susceptibles de répondre aux besoins du public cible.
 - Un formateur en contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE)³⁶.
 - Soixante trois formateurs bénévoles dont quarante en activité³⁷.
Les bénévoles qui s'impliquent dans l'association s'engagent³⁸ à

³⁶ Contrat s'est arrêté au mois de mars

³⁷ Cf. annexe 4

³⁸ Cf. annexe 7, charte des bénévoles

développer leurs compétences et à participer aux sessions de formation organisées par Lire et Dire. Ils bénéficient :

- ✓ d'une réunion trimestrielle pour échanger, se former, apporter leurs savoirs et en faire profiter autrui,
- ✓ d'une réponse aux besoins par les formateurs salariés (accompagnement technique, logistique, pratique),
- ✓ d'un système de recueil de données régulier,
- ✓ d'une formation de base des formateurs en lutte contre l'illettrisme à l'Association de Formation des Formateurs Illettrisme et Culture (AFFIC) de Tours.

1.3.2.4.2 Les Secteurs d'intervention de lire et dire

Les formateurs sont répartis sur tout le territoire chinonais, ce qui favorise l'apport d'une réponse locale à des apprenants isolés. Leur souplesse d'intervention permet de proposer des solutions adaptées à un grand nombre de demandes, notamment en ce qui concerne les horaires, le temps d'intervention et les contenus.

Comme nous l'avons déjà dit, des permanences d'accueil et de formation sont mises en place, dans le but de mieux faire connaître les actions de lutte contre l'illettrisme, de monter des projets, de mieux faire connaître les partenaires et leurs préoccupations.

Si les conditions sont réunies pour envisager une démarche de formation par l'intermédiaire de l'association, la personne qui assure la permanence fait appel à un formateur bénévole pour enclencher une relation duelle (apprenant/formateur), en respectant des critères d'affinité, de proximité et de disponibilité et d'autre part elle anime des ateliers collectifs au siège de l'association ou dans les autres secteurs d'intervention.

Les demandes concernent le plus souvent les apprentissages en lecture-écriture et peuvent être liées à une rupture dans la vie familiale (séparation, divorce), à un désir de s'insérer socialement et professionnellement, à un désir d'émancipation personnelle (être autonome, avoir accès à l'écriture et la lecture), ou à un objectif de promotion sociale (passer le permis de conduire, se qualifier, pouvoir suivre la scolarité de ses enfants pour éviter leur échec scolaire et l'exclusion qui en découle).

Mais elles ne relèvent pas parfois d'une motivation à entrer en formation, car elles sont souvent l'effet d'un conseil et même d'une injonction des professionnels de l'action sociale ou de l'insertion. Ce qui fait que la proposition de formation est perçue par l'apprenant comme une contrainte sociale et non comme un désir ou un besoin personnel. A cet effet, le contrat mutuel entre le formateur, l'apprenant et l'association par lequel la relation de formation s'organise n'est pas respecté par l'apprenant : les horaires ne sont pas respectés, certains apprenants restent des mois sans venir en formation pour des raisons familiales, personnelles, sociales ou psychologiques. Par conséquent, cela perturbe beaucoup l'organisation des séances de formation et le niveau du groupe.

Toutefois, Lire et Dire a toujours adopté et animé un fonctionnement en réseau pour faire face à l'illettrisme qui a un sens pluridimensionnel.

1.3.2.5 Financements et partenaires de Lire et Dire

Actuellement l'association est confrontée à d'énormes difficultés financières mais elle sollicite le soutien de partenaires financiers qui par leur suivi et leur domaine de compétence permettent la continuité, l'évolution et le déploiement de l'association.

Les partenaires financiers sont comme suit :

- ❖ Le Conseil Général
- ❖ Le Conseil Régional
- ❖ Le Fond social Européen
- ❖ La Caisse d'Allocations Familiales
- ❖ Communautés des communes : de Rivière-Chinon-St benoît de la Forêt, du Véron
- ❖ Communes : Avoine, Azay le Rideau, Beaumont en Véron, Langeais, L'Ile Bouchard, Richelieu

Par ailleurs, Lire et Dire participe activement aux réflexions inter-partenariales sur les problèmes d'insertion et de formation, au collectif départemental de lutte contre l'illettrisme, et au projet européen « réseau rural sur l'éducation permanente en chinonais ». Dans le cadre du réseau, l'association participe avec l'Association de Formation des Formateurs Illettrisme et Culture (AFFIC) à l'élaboration d'une charte commune aux associations de lutte contre l'illettrisme, en partenariat avec le collectif départemental de lutte contre l'illettrisme ainsi qu'à l'élaboration d'un livret d'évaluation des savoirs.

En outre, le partenariat se décline en plusieurs catégories :

- Partenaires étant en lien direct avec le public : associations locales impliquées dans l'emploi et dans l'insertion, structures intervenant dans l'orientation, le suivi et l'information des personnes en recherche de travail, associations intervenant auprès des personnes exclues,

personnes intervenant dans le domaine social⁴². Dès fois des partenaires élaborent très spécifiquement un parcours personnalisé avec une personne qui doit rendre compte régulièrement : par exemple les référents parcours, les assistantes sociales. Ces partenaires sont contactés par Lire et Dire et souvent l'association reste à l'écoute des différentes sollicitations des partenaires avec lesquels elle travaille en étroite collaboration.

- Partenaires ayant soutenu l'action de l'association depuis sa création. Un certain nombre d'élus et de collectivités locales⁴³ ont mis des locaux et des moyens matériels à la disposition de Lire et Dire.
- Partenaires à caractère culturel montant des projets pouvant associer Lire et Dire sur une dynamique particulière : projet avec Francis Plion de la compagnie Marouchka avec le service culturel de Chinon, projet BD Boum de Blois.
- Quelques partenaires peuvent demander une prestation de formation adaptée à une problématique repérée (formation saisonnière liée au salariat agricole, besoin de code de la route etc.).
- Partenaires fournissant des données, des informations nourrissant le diagnostic de terrain (Mission Locale de Chinon, Maison de l'emploi etc.)
- Partenaires soutenant les actions de lutte contre l'illettrisme par l'aide à la diffusion de l'information (Rotary club), par le don de matériel (Caisse d'Epargne).

Pou conclure, l'aspect polysémique du terme illettrisme assimilé à un échec scolaire ou à un problème d'insertion et ayant des effets sur l'individu, sur ses attitudes et ses comportements sociaux, nous permet de mettre en évidence différentes orientations théoriques. L'analyse de ce qui est dit sur

⁴² Cf. annexe 10

⁴³ Cf. annexe10

l'illettrisme au travers de son emploi et de la façon dont on le pense permet avant tout de définir les caractéristiques des personnes qui vivent ce phénomène et qui reprennent le chemin des savoirs de base.

En somme, cette première partie sert de base pour construire notre démarche d'analyse afin de recueillir des données permettant de répondre à notre problématique et valider notre hypothèse. Le manque d'articulation de la formation linguistique avec les situations de travail ne favorise pas l'accès à une identité reconnue au sein du lieu de travail pour les personnes en situation d'illettrisme. Une ingénierie d'accompagnement linguistique nous semble appropriée pour rendre ces individus acteurs de leur parcours de réinsertion.

2^{ème} partie :

Description de la démarche d'analyse et suggestion d'amélioration

Dans cette seconde partie, nous allons tenter d'expliciter la démarche que nous avons utilisée afin de conduire au mieux notre analyse. Nous en verrons les différentes étapes, et tenterons de donner les raisons des choix qui ont été opérés pour essayer de vérifier notre hypothèse. L'enjeu de cette recherche est non seulement de comprendre la situation d'illettrisme des personnes qui occupent un poste travail mais encore d'interroger les pratiques pédagogiques dans la structure d'accueil et dans une autre structure d'insertion, l'Association Caritative Tourangelle pour l'Insertion par le Vêtement, afin de parvenir, à partir des résultats obtenus, de proposer une ingénierie d'accompagnement linguistique destiné au public salarié en situation d'illettrisme.

4. Description de la démarche d'analyse des données

Il s'agit ici de mettre en évidence des stratégies de recherche et les difficultés rencontrées lors de cette enquête afin de vérifier notre hypothèse de départ. Mais cette vérification nécessite un temps d'observation, de compréhension des situations et d'analyse. En plus, cela impliquerait à la fois des enquêtes de terrain auprès d'un certain nombre de personnes en situation d'illettrisme.

Plusieurs stratégies ont été mises en œuvre pour pouvoir disposer de toutes les informations nécessaires.

4.1. Les stratégies de recherche

Les stratégies de recherche constituent l'ensemble des opérations suivantes : la revue documentaire, le choix des techniques de recherche, la collecte des données (sensibilisation des unités d'enquête, pré-test, administration des instruments), et le traitement des données.

4.1.1. Recherche documentaire

Cette première étape nous a beaucoup aidée à recueillir des données pour une meilleure compréhension de notre sujet de recherche afin de le circonscrire et d'élaborer par la suite, la position du problème et le cadre théorique.

C'est grâce aux documents écrits de l'association Lire et dire, que nous avons réussi à obtenir des renseignements qui nous sont d'une grande utilité : rapports d'activités, ouvrages, revues, mémoires, fiches de positionnement etc. Par exemple ces documents nous ont permis d'avoir certaines informations sur les publics cibles et leurs profils.

Par ailleurs, pour recueillir des informations complémentaires, nous avons eu recours à des techniques de recherche que nous allons évoquer plus tard, destinées à faire émerger la parole et les éléments susceptibles de créer un dispositif d'accompagnement.

4.1.2. Choix des techniques

Pour la collecte des données nécessaires à la réalisation de ce travail auprès des unités retenues, nous avons fait usage de certaines techniques. En effet, les deux techniques essentiellement adoptées demeurent celle de l'observation participante et de l'entretien semi-directif.

4.1.2.1. L'observation participante

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'illettrisme est devenu un problème social qui demande d'autant plus d'interrogations et de recherches dans l'analyse des possibilités de changement à travers les processus de socialisation.

Notre objectif est de participer à l'insertion de ces personnes, identifier leurs besoins en terme d'accès à la langue et de reconstruction identitaire en vue de

mettre en place des dispositifs formatifs adaptés à leurs besoins pouvant contribuer à des innovations sociales et professionnelles, à des formes d'interaction qui participent à leur intégration au sein de la société et dans le monde du travail.

Ainsi, la compréhension de leurs gestes et faits nécessite une recherche des significations de ces derniers à partir d'une observation participante sur le terrain. Cette approche qualitative prend en compte la description et la compréhension de tous les faits présents sur le terrain et des points de vue des acteurs en présence.

Les méthodes qualitatives basées sur la recherche empirique et le travail concret sur le terrain ont été introduites par l'Ecole de Chicago, courant de la sociologie américaine, qui s'est intéressée en particulier à l'immigration et l'environnement urbain et qui a insisté sur la production de connaissances utiles au règlement des problèmes sociaux. Ce courant pose comme postulat que les êtres humains construisent leur propre réalité sociale qui permet de connaître ce processus de construction.

«Pour ce faire, les récits de vie et l'observation participante donnent accès à un matériau sociologique» (Mucchielli. A, 1996 :57)⁴⁴.

Par conséquent, l'observation participante nous a permis de participer à la vie et aux activités (ateliers collectifs, formation individuelle) des sujets observés en partant du principe que nous ne pouvons étudier les individus qu'en communiquant avec eux et en partageant leur existence. Nous étions conscientes de l'interaction que nous pourrions produire dans la situation d'observation participante.

Le fait de participer aux activités au sein de l'association nous a apparu comme une manière de nous faire accepter sans difficulté au sein de la structure, en montrant que nous pouvons apporter une aide concrète à l'équipe. En effet, cette approche qualitative nécessitait de *«pénétrer dans le groupe de l'intérieur, de nous imprégner des catégories mentales de ceux que nous*

⁴⁴ Mucchielli. A. (Dir), 1996 : *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, p57

études mais cette entreprise se mène au prix d'une longue familiarité d'une confiance réciproque» (Mucchielli, 1996 :146)⁴⁵.

Concernant cette observation en situation d'enseignement /apprentissage, aucune grille n'a été ni élaborée ni testée. Cette observation nous a également aidée à nous rendre compte de la manière dont la formation linguistique se déroule. Elle a contribué aussi au recueil d'informations.

En outre, elle renseigne sur les pratiques des formateurs. Cette observation s'est révélée être le moyen idéal de trouver les difficultés auxquelles les formateurs et les formés sont confrontés. Pendant une semaine d'expérimentation sur «le terrain», elle n'a jamais été mal vécue, dans la mesure où nous avons laissé le choix aux formateurs de nous faire venir dans leurs lieux de formation au moment où ils le désirent.

Cependant, nous avons eu le souci d'adopter une position de recul et d'impartialité au moment de nos observations et pratiques sur le terrain. Nous nous sommes laissée imprégner par le terrain pour observer et comprendre les modes relationnels entre les apprenants et les formateurs, la place et le rôle de chacun au sein de la structure, et de nous adapter au fonctionnement institué. C'est un moyen de recueillir des données au plus proche de la réalité sociale et d'avoir accès au sens des situations pour les sujets observés.

Nous avons ainsi pu établir une sorte de première « analyse », qui s'est faite de manière très empirique et intuitive. Certaines questions semblent s'imposer d'emblée pour passer à une collecte d'informations plus précise à partir de l'entretien semi-directif et aller plus en profondeur dans notre analyse.

⁴⁵ Mucchielli. A. (1996), op. cit, p.146

4.1.2.2. Le choix de l'entretien semi-directif

Après une collecte de documentation écrite et une observation participante, nous avons décidé alors d'organiser des entretiens. Pour ce faire, nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif pour que ce type d'entretien ait un style conversationnel avec une implication dans la relation. Ainsi, nous avons pu réagir aux propos tenus pour inviter les témoins à se réapproprier de leur histoire, leur vécu en l'articulant avec leurs besoins d'innovations ou leur projet d'insertion et leur donner des repères pour rester dans l'idée de l'accompagnement.

Le guide d'entretien s'articule autour des événements structurant la vie des témoins depuis la rupture scolaire ou familiale pour identifier les incidences sur l'ensemble de leur vie sociale par rapport à leur vie familiale et autour des grands thèmes :

- L'identité (nom, prénom, âge, nationalité, situation familiale)
- Leur vécu de la formation (les raisons de leur entrée en formation, niveau scolaire, les difficultés d'apprentissage; le parcours scolaire – apprendre et désapprendre, formation, compétences, savoirs, savoir-faire, les événements les plus durs, les plus agréables, le regret, ce qui gêne, faire le point sur leurs expériences personnelles et professionnelles, regard des autres apprenants, relation avec les formateurs).

Cette rubrique met en évidence la question d'une pédagogie de conscientisation des difficultés face aux autres (la peur du jugement d'autrui, la honte, image de soi valorisante ou dévalorisante).

- La question de leur place dans cette structure et l'impact de la formation permet de faire ressortir la construction identitaire provoquée, chez la personne tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel, par cette formation : leurs sentiments d'appartenance, liberté d'expression, structure adaptée ou inadaptée à leurs besoins,

le sentiment d'être écouté ou accompagné; leurs projets envisagés, leurs évolutions relatives à leur identité, leurs envies, le monde du travail etc.

Nous avons donc pu rencontrer quatre personnes choisies sur les conseils des formatrices salariées qui les ont identifiées comme « personnes ressources ». Ces personnes ont été interrogées sur leur itinéraire de vie, c'est-à-dire avant et après l'entrée en formation.

Les prises de rendez-vous ont été faites par ces formatrices qui ont facilité les rencontres et ont eu un rôle particulièrement important, notamment dans la mise en relation avec les apprenants. Il n'y a eu aucun refus. On nous a quand même laissé entendre au début, qu'il était difficile de rencontrer les personnes illettrées qui ont tendance à se méfier des gens qu'elles ne connaissent.

L'entretien semi-directif s'est alors ouvert sous forme d'histoire de vie⁴⁶. D'ailleurs, la question sur l'entrée en formation a déclenché le récit de leurs vécus. L'entretien était centré sur chacun des témoins, les formes identitaires vers lesquelles chacun voudrait aller (projet professionnel ou personnel). L'expression sur le vécu de la formation nous a alors permis de mieux connaître nos interlocuteurs, mais aussi à ces derniers de mieux se connaître en cernant la notion d'identité.

C'est une occasion d'ouvrir une parole libre pour qu'ils se « livrent » volontiers. Par exemple, lors de l'entretien, parmi les témoins, certains ont évoqué leur situation familiale difficile et le fait qu'ils sont abandonnés par leur entourage.

Entraient en compte, de façon systématique, les regrets, les émotions et les sentiments. Ce qui nous a aidée à repérer les différents éléments structurant leur parcours d'insertion. Nous donnons parfois notre avis, incitant l'enquêtée à poursuivre avec un réel intérêt pour son point de vue et son savoir pour faire en sorte que la situation de l'enquête ait du sens pour lui et qu'il en devienne le sujet.

⁴⁶ Cf. annexe11

Au cours de l'enquête, nous nous sommes retrouvée déstabilisée dans nos préjugés mais finalement cette recherche s'est déroulée comme un échange de savoirs qui s'établit entre nous et les enquêtées.

Aussi, c'était une façon pour le public cible de se réapproprier certains de ces éléments. C'est la *«parole déposée là par nous et prise en compte par notre témoin qui permet à celui-ci d'exprimer, de décomposer, de décortiquer son parcours, les situations qu'il a vécues, ce qui le lie aux autres et ainsi de se connaître, se reconnaître, dépasser et passer à autre chose»* (Prodhomme, 2002 : 84)⁴⁷.

Cependant, l'entretien semi-directif s'est révélé, malgré l'inconvénient du coût en temps, d'une grande richesse d'informations.

Au début, nous avons eu peur que notre présence ne fût ressentie comme une intrusion dans « leur propre univers ». Nous avons essayé de nous rapprocher d'eux, au moment des formations en groupe, puisque c'était le seul moment où ils travaillaient en interaction, pour parler des motivations et des attentes par rapport à leur formation.

Nous avons conscience que l'usage d'un langage universitaire nous a parfois permis d'avoir le sentiment d'être exclu de l'univers linguistique de nos enquêtés. Nous n'avons guère évité l'écueil, alors que nous connaissions l'environnement, le contexte dans lequel ils évoluent⁴⁸, et qu'il aurait été facile de nous adapter davantage à nos interlocuteurs dans la mesure où il s'agissait d'un diagnostic en interne. En cela, nous restons convaincues que nous devons nous adapter au milieu où nous menons l'enquête.

⁴⁷ Prodhomme, M, « Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstenir pour permettre au sujet de s'advenir », in *Revue Education permanente : l'accompagnement dans tous ses sens n°153, 2002-4, p84*

⁴⁸ Nous sommes dans un monde rural

4.2. Collecte des données

4.2.1. Sensibilisation des unités d'enquête

Après avoir choisi les individus à enquêter, nous sommes allée à leur rencontre pour leur expliquer l'objet de notre présence à Lire et Dire, clarifier les règles du jeu et fixer des rendez-vous pour le recueil des informations. Cette phase a revêtu une importance singulière, autant pour nous que pour les bénéficiaires. En effet, elle a permis d'éviter d'éventuelles réticences à notre égard d'où, au préalable, la nécessité de « mettre en place des conditions facilitatrices » : un climat de confiance auprès de nos interlocuteurs, la confidentialité des entretiens et le respect scrupuleux de l'anonymat. Ceci est, une phase d'accueil qui constitue le premier échange qui nous a permis d'être en interaction avec notre public.

Ainsi, nous avons jugé nécessaire de commencer au préalable un pré-test. Notre objectif général est de participer à l'insertion de ces personnes en situation d'illettrisme, identifier leurs besoins en termes d'accès à la langue et de reconstruction identitaire. Ceci, en vue de mettre en place des dispositifs formatifs adaptés à leurs besoins et de les aider à développer leur investissement personnel et à mobiliser leurs compétences linguistiques et leurs aptitudes à toute démarche d'insertion sociale et professionnelle.

4.2.2. L'expérimentation des outils

La sensibilisation terminée, nous avons mis à l'épreuve l'instrument de collecte de données confectionnées dans le but de tester son validité autrement dit pour vérifier si nous pouvons recueillir les informations dont nous avons besoin.

Cette expérimentation a surtout permis d'évaluer chacun des processus et, de prendre un recul qui s'avère nécessaire.

Ainsi, *«pour garantir l'objectivité de la recherche il est nécessaire d'administrer à l'échantillon construit un questionnaire standard, c'est-à-dire (.. .) comprenant les mêmes questions pour tous les groupes et sous-groupe, administrés dans les mêmes conditions, sans adaptation ni explication (...) les questions doivent être comprises de la même manière par tous les sujets»* (Boukhous, « le questionnaire », in Dumont et Calvet)⁴⁹.

Il faut noter qu'à son terme, un certain nombre de questions ont été reformulées, supprimées ou maintenues avant d'être administrées. Toutes les personnes désignées pour faire le pré-test ne faisaient pas partie de l'échantillon retenu pour l'enquête proprement dite.

4.2.3. Administration des instruments

Comme nous venons de le souligner, après avoir pré-testés les instruments et y apporté quelques précisions nécessaires pour rendre plus compréhensibles ou préciser davantage le sens des questions qui se sont avérées floues, nous les avons administrées directement à nos cibles.

Tous les entretiens, d'une durée variant entre trente et quarante minutes, ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone dans le cadre d'un accord avec les personnes interviewées, en respectant la confidentialité de celles qui ont émis des réserves sur le fait d'être citées. A mesure que se déroulaient les entrevues, nous avons procédé à une prise de notes pour limiter les omissions de certaines données au moment de l'analyse.

Grâce aux entretiens semi-directifs, nous avons réussi à obtenir des informations diverses et variées sur les différents thèmes retenus. Au sortir de cette phase, nous avons procédé au traitement des données qui est l'ensemble des procédés utilisés pour analyser, traiter et utiliser les données, dans l'optique de répondre à la question de recherche.

⁴⁹Boukhous, « Le questionnaire » in Dumont, P, & Calvet L-J (dir) 1999 : *l'enquête sociolinguistique*, Paris, l'harmattan

Toutefois, nous sommes confrontée à de nombreuses difficultés lors de la réalisation de cette enquête

4.3. Difficultés et limites de la recherche

La principale difficulté qui a marqué le rythme des entretiens, c'est la disponibilité de nombreux apprenants qui n'ont pas l'habitude de venir régulièrement en formation.

En plus des techniques et instruments utilisés, nous aurions pu mettre en place des tests évaluatifs diagnostiques qui visent à évaluer les compétences linguistiques et qui permettent de recueillir des éléments précis sur les autres variables: bagage linguistique, éléments d'auto-évaluation, objectifs de progression pour voir le niveau visé etc. En effet, cette approche mixte qui, du fait de la nature de notre projet, s'adapte mieux à notre recherche, pourrait nous donner une vision plus holistique et plus globale de la réalité sociale.

Le fait d'être suffisamment introduit auprès des acteurs de la formation a été un atout. Cependant, la perception de notre inscription dans le milieu enquêté nous a porté préjudice à certains égards dans le sens où nous perdions de notre crédibilité en animant la formation pour essayer de prendre une place de formateur et dans le sens où nous sommes présentée en tant qu'étudiante stagiaire censée réaliser une enquête ou une expertise du programme linguistique de Lire et Dire.

Très souvent, nous avons été dans l'obligation d'expliquer les raisons de notre présence à Lire et Dire et de leur parler de notre projet professionnel⁵⁰. Les apprenants nous avaient connue jusqu'alors comme une étudiante venue faire un stage pour écrire un mémoire. Parfois, notre présence passait davantage pour une sorte de gêne dès fois qui déstabilise souvent certains apprenants.

⁵⁰ Certains nous demandaient notre projet ou nous voulons être formatrices après la formation à l'université.

Un entretien semi-directif suppose une prise de recul évidente par rapport à l'enquêté et son environnement humain. Ce type d'enquête met en cause des qualités qu'il est souvent difficile de conserver tout au long de la recherche.

L'enquêteur se doit « *d'être neutre, c'est-à-dire qu'il n'introduit pas de parti pris pour des raisons d'ordre personnel ou idéologique, d'être indépendant, de ne pas être l'objet de pressions*⁵¹ ».

Nous nous sommes heurtée au problème de l'objectivité lorsqu'il a été question de s'insérer dans le milieu que nous étudions pour appréhender de l'intérieur le sujet de notre recherche.

Lors des entretiens et des observations qui demandent un effort d'objectivation, nous nous sommes trouvée confrontée à un déballage d'opinions et de vécus susceptibles de nous affecter, et qui passent par le filtre de nos implications, de nos expériences personnelles et de notre comportement affectif. Il est vrai qu'il est complexe de se défaire de ses propres représentations lorsqu'on a participé en tant qu'actrice directe à l'action de formation et qu'il est difficile de prendre du recul en ce qui concerne les itinéraires de vie dans la mesure où ils peuvent nous rappeler certains éléments de nos vécus.

La recherche constante de l'objectivité dans une enquête mène sans cesse vers une auto-évaluation. En ce sens, nous avons pris conscience des qualités qu'il nous reste à développer pour ce genre d'exercice.

La recherche met en jeu les outils et les stratégies mis en œuvre. L'utilisation d'un langage soutenu nous a parfois empêchée d'être simple, alors qu'il aurait été facile de s'adapter davantage aux acteurs dans la mesure où notre recherche est comme une analyse de besoins dont la démarche relève d'une ingénierie de formation.

En revanche, malgré les reformulations et les simplifications syntaxiques, nous avons eu des difficultés à nous entretenir avec certains apprenants.

⁵¹ Blanchet A & Gotman A, 1992 : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan

Par conséquent, nous avons fait appel aux compétences des formatrices qui jouent le rôle d'interprète pour faciliter la compréhension mais cela a créé quelquefois des résistances puisque certains n'ont pas voulu parler de leur vécu en présence d'une autre personne ou pour des raisons que nous ignorons.

En cela, nous restons convaincue que l'enquêteur-formateur doit s'adapter au milieu qu'il expertise. Cette qualité d'adaptation, d'imprégnation se trouve être, à notre sens, celle que nous devons nourrir au fil de nos prochaines expériences.

Quant aux limites de cette recherche, il convient de mentionner le fait que nous n'ayons pas choisi d'intervenir dans les entreprises dans lesquelles nos témoins travaillent. Cela est dû à une absence de partenariat entre l'association Lire et Dire et des entreprises et à un manque de sensibilisation du côté des entreprises.

Les limites ont marqué aussi le coût de temps pour faire les interviews avec tous ceux à qui nous avons pensé comme les hommes qui sont en formation individuelle. A cet effet, ils ne pouvaient pas faire partie de l'enquête proprement dite à cause d'un manque de temps.

Néanmoins, les informations recueillies sur le terrain ont contribué à une meilleure connaissance du processus d'insertion de ces personnes en situation d'illettrisme qui va être évoquée lors de nos analyses.

5. Analyse des données

Ayant procédé par une méthode d'enquête qui cherche le contenu, le sens des thèmes, il s'agit ici de faire une analyse thématique. Aussi, l'approche qualitative semble-elle être l'option qui s'offre le mieux à nous, pour articuler les constats et notre hypothèse de départ, en revenant sur les concepts évoqués. Mais, il est nécessaire, dans un premier temps, de décrire les principales caractéristiques des personnes choisies pour faire l'enquête.

5.1. Présentation du public interrogé

La population sur laquelle porte notre étude est constituée de quatre personnes âgées de vingt-et-un an à quarante ans qui sont en emploi et qui parallèlement suivent une formation linguistique à Lire et Dire.

- Mell A : âgée de vingt et un ans, elle a été scolarisée jusqu'en 5ème au collège, en France, et elle était en internat à Richelieu ; elle a un certificat de formation générale. Elle a vécu sa scolarité difficilement avec ses parents. Elle vit maintenant avec sa sœur. Elle a connu l'association Lire et Dire par la mission locale de Chinon. Il lui arrive d'avoir des contrats en CDD à la maison de retraite mais son projet c'est de travailler à la petite enfance. Elle vient en formation depuis un an. Ses principales difficultés sont les mathématiques et le français.
- Mme M : elle a vingt quatre ans et elle est d'origine africaine. Elle a été scolarisée jusqu'en 5ème primaire dans son pays d'origine. Venue en France depuis un an, actuellement elle a même des problèmes pour communiquer avec les gens hormis les personnes issues de sa communauté linguistique. Elle travaille comme agent d'hygiène dans un hôtel depuis six mois. Elle a connu l'association par l'intermédiaire de son mari et grâce à l'ANPE.
- Mme I : elle a trente huit ans et est mère de deux enfants. D'origine française, elle a vécu une série d'échecs à l'école qui explique partiellement sa situation d'illettrisme. Elle travaille depuis vingt ans dans le milieu hospitalier pour s'occuper des personnes âgées. Elle a connu l'association à l'aide d'une affiche. Elle vient en formation depuis un an. Sa principale difficulté c'est l'écriture.
- Mme E : âgée de quarante ans et mère de deux enfants, elle est d'origine portugaise. Elle a un parcours professionnel assez riche. Elle a eu un CAP en hôtellerie qui lui a permis d'être gouvernante dans un

hôtel ; elle a travaillé comme assistante médicale dans un bloc opératoire. Maintenant, elle fait une formation à distance pour préparer le diplôme d'assistant médical et elle travaille actuellement dans un secrétariat médical mais elle a des difficultés pour écrire. En effet, elle se sert de l'ordinateur pour dissimuler ses erreurs d'orthographe. Elle a connu Lire et Dire par son mari qui est Cadre à EDF et qui, vient de découvrir que sa femme ne sait pas écrire, après vingt-cinq ans de mariage.

D'une façon générale, toutes ces personnes sont venues à Lire et dire avec des objectifs précis et différents puisqu'elles n'ont pas les mêmes vécus qui font aujourd'hui qu'elles ont une maîtrise insuffisante de savoirs de base qui fragilise leur capacité de mobilité et d'adaptation à leur poste de travail.

Cependant, notre enquête montre qu'un cumul de divers facteurs est à l'origine de la situation d'illettrisme qui n'est pas sans conséquence sur ces personnes qui la vivent, les lieux et les groupes sociaux qu'elles intègrent. Nous reviendrons, au cours de notre analyse, sur ces aspects évoqués qui, dans les témoignages des apprenants, occupent une place importante dans le processus de construction identitaire de ces personnes en situation d'illettrisme.

5.2. L'entrée en formation

Ce thème est nécessaire dans notre recherche dans la mesure où il permet de connaître les paramètres de leurs difficultés relatives aux savoirs de base.

Il s'agit d'une part de connaître les intérêts trouvés dans le réapprentissage des savoirs de base en les articulant avec les causes de l'illettrisme pour apprécier leur influence éventuelle sur le choix d'entrer en formation et d'autre part, les motivations qui, entraînées par des éléments déclencheurs, sous-tendent leur option.

5.2.1. Le « choix » d'entrer en formation

D'après les témoignages des apprenants, l'entrée en formation marque une étape très importante de leur vie. Ces personnes sont en emploi mais le fait de ne plus savoir lire et écrire leur a permis de décider à venir suivre une formation de remise à niveau.

Aussi, ont-elles exprimé le besoin d'une autonomie non pas seulement dans leur poste de travail mais dans leurs démarches personnelles. Dans les propos de nos témoins, les expressions : « *je voudrais bien écrire et bien parler comme mes collègues* » ou « *je ne veux plus dépendre de personnes pour faire mes démarches* » reviennent constamment.

En effet, cette recherche d'autonomie s'accompagne d'un besoin de valorisation et se confirme par l'un de nos témoins Mme M : « *je ne veux plus dépendre des autres, je suis venue à Lire et Dire pour me débrouiller toute seule sans l'aide de personne, de mon entourage, de mes collègues de travail et tout quoi. Eux aussi ils en ont marre de faire mon travail surtout quand il y a un problème ou un message à noter sur le cahier quoi, je veux monter, à mes collègues qui me croient, bête mes valeurs et que je peux devenir comme eux quoi, aussi cette formation me permettra d'aider mes enfants dans leur devoir, parce que je ne veux pas qu'ils soient comme moi qu'ils aient des difficultés* ». Il faut aussi noter aussi que les attentes de ces apprenants sont plus de l'ordre d'une reconstruction ou d'une reconnaissance identitaire professionnelle.

Aussi, si « *entrer dans l'écrit (...) pénétrer et s'insérer au sein d'une organisation sociale, marquée par des caractéristiques culturelles, techniques, politiques propres à la société où vit le sujet*⁵² » ou au groupe socio-professionnel où il intègre, ne pas être en contact avec lui peut entraîner une forme d'exclusion qui est implicitement verbalisée par nos témoins.

⁵² Besse, J.M, (1994) : *la formation pour adulte peu à l'aise avec l'écrit : de l'illettrisme aux illettrés* collections : Société en crise et illettrisme, ARALE-Médiat, Grenoble

Mais ce sentiment d'appartenance à un groupe professionnel n'est pratiquement pas développé par la plupart de ces apprenants qui sont venus en formation pour pouvoir trouver une place au sein de leur équipe de travail et y avoir certaines responsabilités. C'est comme le cas de Mm M : *« quand on ne sait pas lire et écrire, on croit t'es rien, qu'on n'est bête, pourtant pour faire les chambres je suis plus rapide que certaines femmes de chambre et je fais très bien mon travail. Presque toutes les femmes de chambre ont au moins une fois remplacé la gouvernante ; il est vrai que ça demande beaucoup de responsabilités, il faut que le travail soit bien, contrôler les femmes de chambre, compter le linge, tout quoi. On pouvait même me demander de travailler avec une autre personne pour qu'on fasse ensemble le travail de la gouvernante, pour que je sache comment ça se passe, pour m'aider un peu. Mais jamais elles m'ont demandé comme si ma place ce n'était pas ici, tout au début surtout même en faisant la pause, elles ne m'appelaient pas pour que je vienne prendre un café sous prétexte qu'elles ne savaient pas que je travaillais ce jour. Heureusement y a quelqu'un qui me soutient et qui m'aide beaucoup pour lire par exemple le planning et noter le nombre de linge »*.

Tous nos témoins ont exprimé les mêmes intérêts : réapprendre à lire, écrire et compter, pour acquérir des compétences à réutiliser que ce soit dans le milieu professionnel ou familial. Ces intérêts mettent aussi en évidence les conséquences de ce phénomène sur la vie de ces personnes : difficultés face aux savoirs de base, dans la gestion de la vie quotidienne, difficulté d'adaptation au poste de travail et absence de mobilité, autonomie limitée, manque de confiance.

L'on remarque la complexité des situations d'illettrisme confirmée par la thèse de Besse⁵³ selon laquelle il y aurait des situations particulières et complexes de la manière de vivre les rapports oraux et écrits de sa langue.

Aussi, un cumul de facteurs à l'origine de ce phénomène est-il mis en évidence à travers les discours de nos témoins.

⁵³ Besse, J. M : le rapport à l'écrit chez les adultes peu illettrés, in Barre De Miniac C & Lété, B, op.cit, p 263-279

5.2.2.L illettrisme, un « construit » à causalité diverse

Les causes de l'illettrisme sont multiples. Elles trouvent, le plus souvent, leurs racines, dans les sphères familiales, scolaires qui sont des institutions de socialisations traditionnelles.

En effet, nos témoins ont mis en relief leur « *rapport plutôt malheureux*⁵⁴ » qui, avec ces institutions de régulation, apparaît sous différents aspects et selon les difficultés de chacun :

- La perte de la compétence : « *j'avais horreur d'écrire et je n'aimais pas la correction de la maîtresse qui m'obligeait d'écrire sans faire de faute, ça m'a perturbé après au fur et à mesure j'ai perdu et je ne sais plus écrire, parce que je n'ai pas fait grand chose* (Mme A) ».
- La volonté personnelle d'interrompre les études : « *je n'aimais pas l'école, ça me disait rien quoi, je ne voyais pas l'utilité. Je savais que je pouvais m'en pas sortir, donc j'ai préféré rester à la maison m'occuper des tâches ménagères comme certaines filles qui n'ont jamais été à l'école qui restent chez elles. Mais maintenant on dirait que je n'ai jamais été à l'école alors que j'y été jusqu'en CP*, (Mme M) ».
- La sortie précoce du système d'enseignement : « *j'étais en CM2, en internat parce que je ne m'entendais pas avec mes parents et là on nous faisait pas travailler, ils faisaient le bazar dans les classes, les élèves se moquaient entre eux, c'était n'importe quoi, on se faisait insulter, on se tapait dessus, on ne pouvait pas travailler normalement comme au collège et je préférais abandonner parce que je pouvais plus être avec ces élèves*, (Mell A) ».
- Il faut aussi dire que cet abandon peut être lié à une série d'échecs et de tortures à l'école, comme c'est le cas de Mme I : « *j'étais jusqu'en 5ème*

⁵⁴ Bernard Lahire, Des conditions d'apprentissage du métier dans des emplois accessibles sans formation in « *Formations et apprentissage des adultes peu qualifiés* », coordination de F. Ginsbourger, V. Merle, G. Vergnaud, Paris, La Documentation française, 1992, p. 59-62.

au niveau du collège, après j'ai abandonné, j'étais dans une famille nombreuse de cinq enfants, parce que je ne suivais pas, ça n'allait pas, j'ai redoublé la 5ème. C'était déjà mauvais en CP, j'avais une maîtresse qui n'était pas gentille, pas très bien, ça m'a marqué et je crois que ça m'a un peu dégoûté quoi, et petit à petit mes lacunes se sont renforcées, on n'était pas forcément derrière moi quoi pour m'aider. Ben mes parents travaillaient beaucoup et on était dans une famille nombreuse et c'est vrai qu'on ne m'a pas beaucoup aidé. J'en voulais à mes parents qui ne venaient même pas à l'école pour voir comment ça allait et à moi-même parce que je me rends compte que j'ai fait n'importe quoi et je ne voudrais pas que mes enfants fasse pareil, c'est vrai que ce n'est pas évident ».

Toutes ces personnes interrogées avouent avoir un faible niveau de savoir de base à cause d'une sortie prématurée de l'école dont les origines sont souvent enchevêtrées.

La première observation que l'on peut faire concerne le niveau scolaire : à notre avis, c'est le bas niveau scolaire qui semble déterminer leur situation d'illettrisme et qui s'explique par :

- Une difficulté d'adaptation (comportements, relations aux autres), accentuée par une histoire familiale difficile comme c'est le cas de Mell A qui a été placée en internat. Elle ne semble pas avoir trouvé sa place au sein de cette école.
- Une réalité culturelle de certains pays africains où la place de la femme se trouve au foyer non à l'école comme le prétend Mme M qui est la moins scolarisée et qui a des limites langagières perceptibles permettant de la positionner à priori en situation d'illettrisme.
- Un parcours scolaire heurté dû à un mauvais traitement des enseignants subi au cours de la scolarité provoque un trouble chez la personne et devient ainsi au cours du temps un autre facteur d'échec scolaire.

La deuxième concerne le manque de temps consacré aux enfants par les parents qui doivent créer un environnement propice à l'acquisition des savoirs de base pour relayer l'école. Aussi, la taille de la fratrie semble-t-elle avoir une incidence sur la situation d'illettrisme. La taille moyenne de la fratrie de nos témoins varie entre six et sept, hormis Mme M originaire d'Afrique, en ce qui la concerne, nous n'avons pas cette information.

A priori, la présence de cette fratrie nous est apparue comme une aide possible au travail scolaire pour donner des repères, puisque la plupart de ces personnes n'ont d'ailleurs pas mentionné les difficultés scolaires de leurs frères ou sœurs.

Les raisons avancées par les enquêtées, pour expliquer leurs insuccès scolaires, résultent de plusieurs facteurs sus-cités et ont motivé certaines apprenantes à venir en formation. Ainsi, l'on peut admettre qu'une prise de conscience de ses difficultés relatives aux savoirs de base constitue un des éléments qui explique l'entrée en formation de la personne en situation d'illettrisme.

Cependant, force est de constater qu'il existe des éléments déclencheurs qui incitent les apprenants à faire une remise à niveau.

5.2.3. Le déclic, une source de « motivation » pour entrer en formation

Le déclic se produit souvent à la suite d'une décision d'entrer dans une formation qualifiante, d'une incapacité à maintenir un emploi et de la rencontre avec une assistante sociale, éducateur ou conseiller de mission locale. Ce qui demande souvent de la patience et de longues discussions de la part de ces intermédiaires qui doivent parvenir à convaincre les apprenants afin d'entrer par la suite dans une formation.

D'après les apprenants, l'entrée en formation est une source d'angoisse et nécessite une réflexion surtout si la décision annoncée par ces conseillers en insertion n'est pas prise de gaieté.

En ce sens, Mell A, une des apprenantes affirme : *« à l'ANPE, lorsque la personne m'a proposé d'aller apprendre à lire et écrire, j'ai eu honte qu'à même, parce que je l'ai toujours caché et à chaque fois je faisais appel à ma grande sœur pour faire mes courriers. Mais le jour où l'assistante sociale m'a demandé de faire un courrier, je n'avais pas le choix il fallait écrire mais elle a su que je n'étais pas capable ; j'avoue qu'au début je ne voulais pas et que ça m'a un peu angoissée parce que je me disais j'allais retrouver des gens comme les personnes avec qui j'étais en internat et que ça n'allais pas. J'ai mis du temps pour me rendre à l'association. Mais après réflexion, je me suis dit que j'étais obligée de le faire sinon je n'allais pas travailler et c'est cette obligation qui m'a motivée quoi »*.

D'après les formatrices, la grande difficulté c'est la motivation des personnes sans emploi ou bénéficiaires du revenu minimum d'insertion orientées par les intermédiaires cités précédemment. Ces derniers prennent part au repérage de l'illettrisme fait, souvent de manière intuitive, à l'occasion des démarches de recherche d'emploi, de demandes d'aide, car ils ne disposent pas de moyens de reconnaître les indices des difficultés à l'égard de ce phénomène. Ces apprenants ont tendance à ne venir qu'une seule fois ou très rarement.

Il faut noter qu'une de nos enquêtées rejoint cette catégorie dans la mesure où son entrée en formation n'est pas au début fondée dans une démarche volontaire mais au fur et à mesure elle s'est engagée parce qu'elle s'est rendu compte de l'importance de l'écriture et de la lecture pour bien s'intégrer dans son milieu de travail : *« au début je ne voulais pas faire, mais je l'ai fait à la demande de mon mari, pour le plaisir de mon mari. Ensuite je me suis dit qu'il vaut mieux je fasse correctement les cours de français pour pouvoir s'en sortir et faire correctement mon travail, noter les problèmes ou les nombres de draps par exemple, parce que j'ai du mal à communiquer avec les collègues, (Mm M) »*.

Certaines personnes sont venues en formation à l'aide de leur entourage ou à la suite de la rencontre avec leurs conseillers en insertion. En revanche, d'autres ont exprimé l'intérêt de réapprendre les savoirs de base déclenché par des événements d'ordre familial (divorce, séparation) ou par le suivi des enfants dans leur travail scolaire. En ce sens, Mme I développe un intérêt fort important de se réapproprier des connaissances de base pour une reconstruction identitaire collective et pour la capacité de suivre le travail scolaire de ses enfants. Suite à la séparation de son premier compagnon, elle a décidé de se débrouiller toute seule pour lire et écrire, en allant en formation : *« quand je me suis séparée de mon premier compagnon, je me suis jurée que j'allais me débrouiller toute seule pour mes courriers et pour la scolarité de mes enfants alors que j'avais des difficultés pour écrire. Avec lui j'ai souffert, je n'avais pas droit à la parole, même les courriers que je recevais après notre séparation, j'ai mis du temps pour les ouvrir, je n'avais pas l'habitude. En plus j'avais honte de parler de mon handicap, j'avoue que c'est grâce à une affiche que j'ai pris la décision de venir en formation pour perfectionner surtout mon écriture et devenir comme mes collègues de travail »*.

C'est également le cas de Mme E qui vient en formation pour ses enfants et pour pouvoir préparer le diplôme d'assistant médical : *« c'est seulement après vingt ans de mariage que mon mari a su que je savais pas bien écrire. Pourtant j'ai toujours travaillé, je n'ai jamais été au chômage. Je me suis toujours servie de l'ordinateur pour écrire. Un jour, on était pressé, mon mari m'a demandé décrire le courrier à la main mais j'étais incapable, j'étais gênée. J'ai toujours fait pour qu'il ne se rende pas compte et dans la même semaine un de mes fils m'a fait la remarque comme quoi je ne l'ai jamais aidé à faire ses devoirs ; c'est à partir de là que je me suis dit qu'il faut que je réapprenne, parce qu'aussi ce n'est pas normal que je ne sache pas bien écrire en tant que femme d'un cadre à l'EDF. C'est quelqu'un de très important par rapport à son métier, parce que lui c'est quelqu'un qui écrit beaucoup.»*.

Nous pouvons noter que rares sont nos témoins qui éprouvent le besoin d'entrer en formation, sauf Mme I qui a décidé toute seule de venir en formation

après la séparation de son compagnon. Vu leur âge⁵⁵ à l'admission en formation, l'histoire familiale de chacun et la dépendance totale vis-à-vis de l'entourage, nous pouvons affirmer que la famille et même les conseillers en insertion jouent un rôle déterminant dans l'entrée en formation des personnes illettrées.

Or, dans le choix de la formation, la personne doit posséder une maturité d'esprit, un développement psychologique suffisant, pour lui permettre d'effectuer un choix valable et suffisamment motivé. Il est bien connu que certains apprenants sont venus à la demande des personnes intermédiaires, d'autres par volonté personnelle.

Il faut bien le dire, ces motivations profondes absolument essentielles, si elles existent parfois chez les personnes illettrées, souvent, elles ne se développent et se font jour que progressivement, parfois fort tard dans l'âge adulte. Alors que dans cette période d'instabilité physique, psychologique et sociale, marquée par des trajectoires professionnelle, géographique et familiale, nous savons combien les décisions des personnes en situation d'illettrisme sont changeantes. En effet, il faut bien admettre que ces personnes n'ont pas souvent d'idées précises pour s'engager en formation, à cause de leur peur du changement qui peut les bouleverser.

Comme le prétend Melle A : *« j'ai beaucoup hésité avant de venir, au début je me suis dit que ce n'était pas utile du moment que j'avais ma sœur qui m'aide souvent pour les courriers et tout ; en plus j'avais peur de faire autre chose, j'aimais ma façon de faire ça ne me dérangeait, j'avais peur d'être bouleversée par les autres personnes que je j'allais trouver et j'avais peur que ça me rappelle les souvenirs de l'école »*.

L'entrée en formation une fois faite par nos témoins, il importe dès lors de s'interroger sur le vécu de la formation.

⁵⁵ Cf. profil, p, 15

5.3. Le vécu de la formation

Il s'agit ici de comprendre les effets de la formation depuis la phase d'accueil ainsi que les rapports construits qui, durant la période de formation, mettent en relief le processus de construction identitaire de nos témoins en situation d'illettrisme.

5.3.1. L'accueil : phase préliminaire de la formation

Comme nous venons de l'évoquer, l'entrée en formation passe par plusieurs phases (hésitation, motivation dûe aux éléments déclencheurs et décision) qui demandent un énorme travail de réflexion.

Ainsi, s'engager dans une formation à l'âge de vingt ou quarante ans c'est prendre le risque de réveiller la douleur d'être reléguée au fond de la classe ou d'avoir été mal soutenu dans son apprentissage, comme le prétend Mme I : *« certes j'ai pris la décision de venir réapprendre mais j'avoue qu'au début j'avais très peur, je me sentais mal comme si j'allais reprendre les chemins de l'école. Mes parents ne m'avaient pas réellement soutenue à cause d'un manque de temps et la maîtresse était méchante, j'étais vraiment mise à l'écart, j'avais peur de vivre la même chose, même si ce n'est pas comme à l'école ou au collège »*.

En revanche, se former, c'est un projet en soi, c'est aussi être davantage responsable et oser se montrer plus indépendant : *« je me disais que je n'allais pas m'en sortir, même si je n'avais pas commencé la formation, la première rencontre avec la formatrice m'a beaucoup marqué, ça m'a permis en quelque sorte de dire ce qui me tracassait, je me sentais écouté, même si parler de mon passé est une chose pas facile, passé familial, scolaire etc. La formatrice m'a vraiment rassurée, je peux ne pas dire que j'avais confiance à 100% mais j'ai bien apprécié et quelque chose me disait que c'était possible de réparer mes erreurs, même si mes parents ont une part de responsabilité, et ce premier pas on peut dire que c'est le début de mon indépendance»*, poursuit Mme I.

Dés lors, nous comprenons que se former demande un réel courage qu'il ne faut pas sous-estimer. L'enjeu consiste donc à établir une relation de confiance entre l'apprenant et la formatrice. Tout se détermine dans ce lien de confiance. Nous comprenons que durant cette première rencontre la personne illettrée en faisant une démarche doit sentir qu'elle ne s'expose pas à un danger pour s'engager dans un parcours de formation. Cette étape permet de confirmer son engagement dans sa démarche, et parallèlement nous pouvons considérer cette phase comme une phase d'investigation qui permet à la formatrice de définir, d'analyser la nature des motivations et intérêts professionnels et personnels du bénéficiaire, de l'informer des conditions de déroulement de la formation pour construire son parcours d'intégration.

En outre, la qualité d'écoute est fondamentale dans cette phase préliminaire dans la mesure où les personnes illettrées ayant vécu une série d'échecs, vivant un sentiment d'incapacité de ne jamais réussir, au sortir de cette phase, doivent reprendre confiance en elles-mêmes comme Mme I : *« ce premier jour, je me sentais vraiment libérée, jamais je n'ai eu l'occasion de parler de mes lacunes, j'avais une mauvaise image de moi-même, j'ai toujours eu honte d'en parler mais à cause de la rencontre avec la formatrice, j'ai pris conscience que je suis capable de réapprendre pour mes enfants et mon boulot aussi et que mes collègues ne sont pas meilleurs que moi »*.

C'est également le cas de Mme A qui se sentait vraiment dominée par son insécurité linguistique : *« quand j'ai rencontré la formatrice pour la première fois je ne voulais même pas remplir la fiche de renseignement à cause de mes fautes, mais elle m'a fait savoir que j'avais bien des connaissances puisque je parlais très bien déjà même si je fais des fautes, l'essentiel c'est d'être capable de tenir un crayon ; et là ça m'a rassuré parce que je venais de m'apercevoir qu'il y'avait des gens qui sont même pas capables de faire ce que je sais déjà faire, c'est-à-dire lire et écrire. C'est à partir de ce moment que j'ai su que je peux faire un formation de remise à niveau, avec ce que je sais déjà faire pour passer mon diplôme d'assistant médical »*.

Il faut noter que la position de la formatrice est également un engagement dans la relation, puisque son principal rôle, lors de cette rencontre, c'est de faire sortir l'apprenant de ses schèmes habituels ou de ses étiquettes intériorisées. En effet, c'est grâce à l'échange que cette prise de conscience s'instaure voire une construction de l'estime de soi.

Mais, cette prise de conscience n'est pas facile si l'apprenant est poussé à venir en formation par un tiers (la famille, l'ANPE, la mission locale) au nom d'un intérêt qui n'est pas forcément le sien : *« moi je viens rarement en formation, déjà je n'aime pas apprendre, et ça depuis que je suis tout petit, c'est vrai que maintenant je trouve l'intérêt d'apprendre pour pouvoir faire correctement mon travail (calculer le linge, noter, écrire etc..) mais au début quand je suis orientée ici à Lire et Dire, quand j'ai rencontré la formatrice, je ne voulais rien comprendre ça ne m'intéressait pas, je suis venu deux ou trois mois après l'accueil je voyais pas l'utilité, j'étais venue parce que mon mari me l'avait demandé »* Mme M.

Certes, il incombe à la formatrice de mettre en place des conditions nécessaires pour favoriser le passage à la formation en repérant les grandes étapes de leur vie (celles qui peuvent avoir un impact sur leurs comportements, leurs représentations, leurs projets etc.), en ayant une idée précise de leur parcours de vie pour les aider à passer à autre chose, après une prise de conscience.

Mais, il est nécessaire de s'assurer du volontariat et de l'engagement de la personne concernée sans quoi elle ne deviendra jamais actrice dans sa démarche de formation.

D'après les formatrices, certains apprenants ne respectent pas les jours et peuvent rester un mois voire deux mois sans venir en formation. C'est un phénomène qu'elles n'arrivent pas à comprendre hormis les contraintes familiales et personnelles. Mais à notre avis, cela peut s'expliquer du fait que l'apprenant n'est pas complètement impliqué dans son parcours d'insertion et ne donne pas sens à ce parcours.

Donc, nous pouvons positionner l'accueil comme un moyen au service du diagnostic du parcours socio-professionnel des personnes en situation d'illettrisme. Ce qui se passe dans un accueil, c'est plus ou moins déclencheur pour entrer dans des apprentissages que, marqués par des séries d'échecs, les apprenants rejetaient.

C'est un temps d'échange au cours duquel l'apprenant s'auto-positionne, suivi d'un consensus entre lui et le formateur pour cheminer ensemble vers un but.

Cette interaction est aussi le point de départ du projet individuel de reconstruction identitaire.

5.3.2. Rapports construits entre apprenants et formateurs par les dispositifs de formation

Il est essentiel de comprendre ici la carte des relations qui se dessine entre apprenants eux-mêmes et entre apprenants et formateurs à travers le processus de construction identitaire que nous positionnons comme la réalisation d'un projet professionnel et personnel.

5.3.2.1. Relation entre apprenants et formatrice

La relation est essentielle dans le processus de construction identitaire des personnes en situation d'illettrisme. Mais cette relation manque à certaines personnes qui, ayant connu d'importants échecs ou s'étant senties isolées, ne cessent de demander de la reconnaissance aux autres. Ce qui les conduit à établir des relations avec autrui.

C'est le cas de Mme M qui, dans son discours, met en relief les principes fondamentaux empruntés par la formatrice pour l'accompagner dans son projet de formation : *«maintenant ce qui me pousse vraiment à venir c'est la formatrice. Je lui pose des questions pour faire mes démarches. Je parle beaucoup avec elle alors que je ne parlais pas du tout que ça soit au boulot ou à la maison quand il y avait les amis de mon mari, j'avais à la fois honte et peur*

de leur jugement comme je suis étrangère. Donc ce qui m'intéresse le plus c'est la relation qu'on a et que je ne retrouve pas au travail. En plus, que je parle bien ou mal, elle me juge pas, elle m'aide beaucoup et c'est à cause d'elle que j'ai su que je suis capable de faire un certain nombre de chose en écriture et lecture».

Donc, la relation basée sur le dialogue est essentielle et fait sortir les personnes illettrées de leur zone de sécurité et d'habitudes répétitives, de gestes toujours semblables. Elle favorise des prises de conscience et stimule le désir d'apprendre et de changement. En plus, le dialogue permet à la personne d'extérioriser et de partager ses angoisses et incertitudes : il renforce l'estime de soi.

Et les propos avancés par notre témoin mettent en œuvre les attitudes développées par Rogers Carl⁵⁶, dont les formateurs doivent faire preuve :

- Engagement authentique de l'accompagnant dans la relation
- Regard inconditionnellement positif
- Compréhension empathique
- Absence totale de jugement

Généralement, la qualité de la présence plus humaine que psychologique, l'art d'entrer en relation, voire simplement « d'être là », est fondamental pour les publics en situation d'illettrisme, pour qui cette relation est déjà un effort, parfois insurmontable, souvent blessant. En effet, bien au-delà de toute intervention, ce qui importe le plus, c'est la « simple » présence, le seul fait d'être là, avec l'autre, sans réponse, sans solution d'expert, mais en continuant à être là, pour permettre à l'autre de se retrouver, se reconnaître et de nouveau de croire en lui. Melle A se dit satisfaite des formatrices parce que : « *je me sens vraiment à l'aise, en plus moi j'ai toujours envie d'être avec des gens. Le fait d'être en contact avec la formatrice me rassure, c'est vrai que y a des limites. Elles nous conseillent, nous guident dans nos démarches*

⁵⁶ Carl Roger, *Le développement de la personne*, Dunod, 1996

administratives, en tout cas personnellement sa présence me suffit, moi qui vois rarement mes parents » dit-elle.

Ces propos sont donc personnels, mais ce qu'il faut remarquer c'est que les apprenants attendent d'un formateur qu'il serve d'accompagnant dans leur projet de formation. Le formateur, d'une manière générale, a alors un rôle d'accompagnement et de support. Il guide sans décider de la direction dans laquelle doit aller le bénéficiaire. Ce besoin d'orientation est ressenti par Mm I : *« la formatrice, j'aime bien sa façon de faire, elle s'adapte à nous, elle part de nos besoins en nous demandant sur quoi on veut travailler, si ce qu'elle fait ne nous arrange pas on change, en plus elle est là pour nous guider, nous montrer »*.

Donc, nous pouvons dire que c'est les apprenants qui disposent du contenu de la formation. L'enjeu poursuivi en formation linguistique est de permettre aux apprenants de construire leur propre identité personnelle et professionnelle à partir d'une relation pédagogique basée sur la négociation et la confiance.

Le problème de la reprise de confiance chez les personnes illettrées surtout les plus exclues passe par la reconstruction de leur identité. Cette reprise de confiance en soi suppose un accompagnement réussi c'est-à-dire en exerçant aucune emprise sur ces personnes concernées, en ayant une position de recours en cas de besoins car leur projet est l'expression de leur identité personnelle ou professionnelle: *«élaborer un projet professionnel met en jeu l'identité de la personne. Faire un choix professionnel c'est pouvoir se trouver et définit ce qui correspond à ce soi identifié présent ou en devenir⁵⁷»*

Donc le rôle de la formatrice, c'est d'aider la personne à sortir de ses difficultés en relançant avec elle sa capacité naturelle de réajustement entre réalité et image de soi et en prenant en compte ses attentes vis-à-vis de la formation. Ainsi d'une image de soi abîmée, on passe à une projection dans l'espace de ses envies.

⁵⁷ Prodhomme, M, op. cit. p, 83

En ce sens, Melle A évoque la qualité de la formatrice : *« j'ai beaucoup changé même physiquement, je ne parlais pas pour marquer les limites, j'étais agressive dans mes mots en plus je savais que je ne parlais pas bien. Au début, je n'avais pas confiance à la formatrice. Maintenant j'ai découvert mes propres valeurs, mes aspirations et mes points forts et ceux qui sont à améliorer, grâce au miroir tendu, pour moi la formatrice c'est comme un miroir devant moi. Ce qui est le plus important, c'est l'accueil. Malgré les souvenirs désagréables, c'était pour moi une occasion de plaisir pour parler de mes envies pour bouger un peu. »*

Ce témoignage met en relief l'importance du miroir tendu représenté par le regard de ce tiers pour que l'apprenant arrive à mieux se connaître. En effet, par son rôle d'écoute professionnelle, sa pratique de distanciation et par « sa présence minimale⁵⁸ », il dépasse la position trop subjective qui empêche la personne accompagnée de sortir de ses schèmes habituels. Pour cela, il faudrait favoriser une approche objective induisant un espace intermédiaire plus neutre, une certaine distance où les réflexions s'organisent mieux et « une possibilité de se retirer pour laisser une place afin que l'autre advienne⁵⁹ ». Ce rôle de miroir, de « distanciateur » implique l'idée d'un « acteur principal [...] qu'il s'agit de soutenir, protéger, honorer, servir, aider à atteindre son but; en aucun cas il s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène⁶⁰ ».

Il est nécessaire de remarquer la relation pédagogique que la formatrice a réussi à établir avec les apprenants dans un objectif d'apprentissage et d'accompagnement, grâce à la communication et à un engagement mutuel. Accompagner, c'est « marcher à côté » pas être devant pour diriger : « [...] le défi [de l'accompagnement] consiste à mettre au service de l'autre ses savoirs, son expertise son expérience et son unicité, en s'assurant de ne jamais se

⁵⁸ Prodhomme, M, ibid

⁵⁹ Prodhomme, M, ibid

⁶⁰ Le Bouëdec Guy : « La démarche d'accompagnement un signe du temps », Revue Éducation permanente : *l'accompagnement dans tous ses sens* n°153, 2002-4, p. 15

substituer à cet autre, afin de lui permettre d'être le sens de la relation et du processus⁶¹ ».

La principale observation que l'on peut faire à travers ces témoignages, est que la relation pédagogique mise en place dans l'espace de formation est basée sur la méthode de Freinet. Cette méthode part des désirs et des connaissances des personnes. Elle est basée sur les ressentis des apprenants et elle veut redonner du sens aux activités scolaires pour s'adapter aux adultes. Le but c'est l'enracinement social et culturel de l'expression. Le texte est créé par l'apprenant.

Cette relation basée sur la confiance et l'engagement mutuel nécessite la mise en œuvre d'un certain nombre d'attitudes du côté du formateur et contribue à la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenant.

Ainsi, de cette relation découle la place active accordée à l'apprenant dans la réalisation de son projet professionnel et personnel grâce aux moyens mis à sa disposition par le formateur (sa présence, ses techniques, ses outils). Ce projet individuel s'inscrit dans un processus de reconstruction identitaire qui s'établit aussi pendant les temps de rencontres avec les autres apprenants (les temps de formation individuelle et collective) qui, pour l'individu, peuvent être considérés comme significatifs et contribuer à construire un idéal de soi ou une norme personnelle à suivre.

5.3.2.2. La formation collective et individuelle, un modèle identitaire

La formation, rappelle trop souvent l'échec et fait craindre les mauvais souvenirs d'école. Quand tout paraît bloqué par des manques de compétences, par l'incertitude sur l'orientation, par divers vécus ou par une mauvaise image de soi, se tourner vers l'avenir peut être générateur d'angoisses.

⁶¹ Le Bouëdec, Guy., *ibid.*

Dans une dynamique identitaire, les formateurs alternent travail de groupe et travail individuel afin que chaque apprenant puisse avancer à son rythme. Il est essentiel que tous se sentent en sécurité et n'aient pas à revivre ce qu'ils ont connu à l'école pour favoriser la socialisation de la personne concernée. Mais, il faut noter que ce qui ressort de notre enquête, c'est la peur du regard des autres et la résistance à se confronter aux autres au début de la formation.

Par exemple, Mm M a hésité avant de venir en formation : *« j'ai mis du temps avant de venir, je n'avais pas confiance à cause de mes nombreux échecs, je ne parle pas toujours bien, on ne connaît pas les gens avec qui on fait la formation, il faut du temps en plus j'avais peur de parler ou de donner une réponse à la formation qui ferait rire les autres »*. C'est aussi le cas de Mell A qui a peur de se tromper devant les autres : *« j'ai beaucoup hésité quand j'ai su je vais être avec d'autres personnes, je croyais que j'allais retrouver comme les élèves que j'avais rencontrés au collège, donc j'avais peur qu'on se moque de moi. Même après quand j'ai commencé la formation, je me méfiais un peu, je parlais peu »*.

C'est aussi le même problème pour Mme E qui dit vouloir travailler toute seule avec la formatrice : *« j'ai jamais voulu entrer en formation avec d'autres personnes parce que j'ai peur de rencontrer des personnes qui sont comme moi, de m'affronter à ces personnes, comme j'ai peur tout le temps, peut être on pas le même savoir, j'ai peur que les gens écoutent mes fautes, le mieux c'est apprendre le plus possible en étant seule avec la formatrice ; ça me bloque sur tous les points de vue, les gens qui me regardent me bloquent, l'ordinateur est mon compagnon, mon lieu de refuge pour écrire sans faire de fautes »*.

En ce sens, nous pouvons analyser la peur comme un frein pour favoriser l'autonomie et la socialisation à travers cette modalité de formation. Aussi, la résistance d'entrer en contact se traduit par la difficulté à se confronter aux autres due par :

- la différence de niveau : « *c'est bien de travailler en groupe, mais quand on pas le niveau ce n'est pas facile et ça me perturbe et les gens demandent et c'est toujours pareil* », dit Mme M
- un problème de progression : « *j'aime bien le travail individuel et faire beaucoup d'exercice, comme je l'ai fait au début avec la formatrice. C'est plus un problème d'évolution. En groupe, on n'arrive pas à avancer il faut être sur le même niveau pour pouvoir progresser ensemble*» déclare Mme I.
- un problème de concentration : « *ce qui me gêne dans le groupe, c'est qu'on parle comme on veut, on discute, on raconte n'importe quoi. Avec ça je n'arrive pas à travailler normalement ça me déconcentre. et ce que certains racontent ne nous intéresse pas forcément. Ça s'est très mal passé parce qu'il y a des personnes qui sont là, et en fait c'est juste pour foutre le bordel et ça m'intéresse pas. Moi je préfère mieux apprendre tout seul* »

Nous pouvons interpréter cette résistance dans un premier temps comme un refus d'insertion dans cet univers social, mais en la transposant sur le plan identitaire, elle peut être aussi analysée comme une stratégie de protection pour les apprenants qui ne veulent pas travailler en groupe.

Selon nous, c'est aussi, pour les formatrices, une manière de rendre l'espace de formation sécuritaire pour permettre à ces personnes d'avoir l'audace de sortir du répétitif dans lequel elles se cantonnent par crainte d'un endroit mal connu, pour les pousser à apprendre à oser se tromper dans le but de voir et reconnaître leurs erreurs ou confronter des réponses différentes.

Cependant, il résulte de notre enquête que la formation en groupe suscite bien de réels intérêts chez les apprenants et peut agir comme un élément significatif dans le processus de construction identitaire.

Mlle A évoque l'importance de travailler en groupe « *ça se passe très, très bien, le fait d'être avec des gens et tout, on sait comment fait l'autre, ses*

problèmes comment il les gère, comment on fait et les autres comment ils ont fait. Moi j'aime parler avec des gens, échanger avec les autres pour ne pas se sentir seule, s'expliquer en groupe pour avoir l'avis des autres et s'en approprier, oui c'est ça s'en approprier ».

Aussi la formation en groupe peut-elle être vécue comme une nouvelle norme imposant de nouveaux objectifs, de nouveaux comportements et sous certaines conditions transformer l'idéal de soi. Mm M évoque cette idée : *« au début même étant en groupe, j'étais dans mon petit coin, je ne parlais pas aux autres, je n'avais pas confiance, j'ai eu dans ma vie tellement de trucs négatifs, mais ça commençait à changer, je m'approchais des autres petit à petit, ça demande du temps. Et à force d'être tout le temps ou de côtoyer les mêmes gens, on a envie de devenir comme eux, on s'habille comme eux. Moi j'ai beaucoup changé parce que je n'étais pas comme ça si tu m'avais vu au début, je me comportais pas comme ça. Je parle bien et poliment aux gens ».*

Ces propos mettent en relief l'influence du groupe sur Mme M qui pousse cette personne à modifier son comportement ou son attitude afin de les mettre en harmonie avec le comportement ou l'attitude du groupe.

A travers, ces témoignages, nous pouvons noter que le groupe est un lieu de l'assouplissement de besoins psychologiques. Être en groupe répond alors à un besoin d'affiliation, de ne pas être seul, de partager des expériences communes.

Le groupe joue un rôle dans le processus de construction identitaire grâce aux relations interpersonnelles.

Pour analyser les processus de construction identitaire, il vaut mieux partir d'une approche sociologique de l'identité en distinguant deux grandes traditions permettant d'appréhender la construction de l'identité sociale.

La première inspiration durkheimienne, reprise notamment par Pierre Bourdieu, privilégie l'axe temporel. Et les conditions sociales d'existence antérieures sont déterminantes pour la structuration de l'individu. Cette approche théorique, bien qu'elle soit incontournable dans le travail

sociologique, n'est pas transposée dans notre recherche, pour exploiter le matériel dont nous disposons.

Nous sommes partie de la seconde conception théorique de l'identité qui, inscrite dans la tradition wébérienne, privilégie l'approche relationnelle et la question du sens : c'est la prise en compte des relations entre les acteurs et du sens subjectif donné à leurs actions qui apparaît déterminante dans cette construction identitaire.

A notre avis, *«la construction identitaire se réalise dans l'articulation de deux processus : celui par lequel l'individu anticipe son avenir à partir d'un passé reconstitué et celui par lequel il entre en interaction avec les acteurs significatifs d'un champ particulier⁶² »*.

Nous voyons bien que la formation collective propose un modèle identitaire. Mais le groupe est à la fois un lieu d'intégration et un lieu de différenciation. Mm I évoque bien cette idée : *« il est vrai que le travail en groupe ne posait pas problème d'une part, parce que je me disais que je ne suis pas mauvaise comme je le pensais, je me disais que je n'étais pas comme eux même si on fait ensemble la formation, ça va au moins ; donc je peux m'en sortir puisque j'ai vu que y avait des gens qui étaient plus faibles que moi et ça me rassure au moins »*. C'est aussi le cas de Melle A qui sent plus à l'aise quand il y a beaucoup de monde : *« j'ose donner mon avis devant tous ces gens même si certains sont meilleurs que moi parce que j'essaie de m'intégrer, de trouver ma place. C'est bien parce que certains aussi me demandent s'ils ne savent pas. Dés fois je n'arrive pas à expliquer mais au moins c'est bien pour moi parce qu'on me demande de l'aide, donc je me suis dit qu'on ne m'ignore pas, je suis comme eux mais aussi je ne le suis pas parce que nous n'avons pas les savoirs »*.

Ce qui est évoqué à travers les témoignages ce sont les avantages et les inconvénients de se mettre en groupe et ce qui pousse certains à rester en

⁶² Dubar, C, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. A. Colin, 1991

retrait de la vie propre du groupe. Comme nous l'avons déjà évoqué les dispositifs de formation proposent un modèle identitaire et permettent de sortir de l'isolement, de communiquer avec d'autres gens. Ils inscrivent les apprenants dans une dynamique de construction identitaire sociale. Le fait d'être ensemble, d'avoir des similitudes et des différences au sein d'un groupe et de partager des moments forts est reconnu comme un élément essentiel des pratiques de socialisation du groupe.

Nous avons bien remarqué que, quelque soit le dispositif de formation, individuelle ou collective, le but principal est de sécuriser les apprenants et de favoriser son autonomie et sa socialisation. « *Toute formation comporte des intentions ou des effets d'ajustements au système social. Quelles qu'en soit la forme, l'objet ou l'organisation, elles sont des occasions de diffuser des valeurs, des modèles et des normes* », (Bercovitz⁶³, 1995).

Bref, la formation linguistique pour les personnes illettrées apporte une transformation plus ou moins positive du rapport à l'écrit et à la lecture, à soi et aux autres. Mais quel est l'apport d'un tel dispositif ?

5.4. Les effets de la formation

Il s'agit de comprendre les effets ressentis par les apprenants. Nous voyons bien que les témoignages des personnes interviewées mettent en relief les changements relatifs aux savoirs de base et à leur vie quotidienne.

Certains soulignent avoir gagné une liberté d'expression dépassant la peur ou la honte de parler ou d'écrire devant les autres apprenants qui auparavant étaient considérés comme des inconnus. Ils disent éprouver un sentiment de plaisir, se sentir rassurés voire confortés dans leur relation avec autrui. Ces expériences les incitent à aller davantage plus loin dans l'apprentissage des savoirs pour pouvoir transposer les acquis dans leur monde du travail. Mm l'en fait le souhait : « *ben ici ça va je crois que j'ai trouvé*

⁶³ Bercovitz, Alain, *La curiosité déplacée, propos sur l'apprentissage et la motivation*, Eres, Paris, 1995

ma place ici, je n'ai pas peur d'écrire même si je fais toujours des fautes, je me sens vraiment à l'aise mais dans mon lieu c'est toujours pas possible quoi je panique devant mes collègues, je rougis, je parle mal devant les autres⁶⁴ quoi, y a toujours la honte, si tu veux quoi j'évite toujours d'écrire de peur qu'ils me collent une étiquette. Mais y a beaucoup de changements et ça me motive d'apprendre plus pour ne plus vivre ce que je vis dans mon travail ».

C'est aussi le cas de Mme E « *il est vrai que je préfère la formation individuelle. J'ai beaucoup évolué parce que je dépens de moins en moins de l'ordinateur, contrairement au début et je parle très bien maintenant quand les patients prennent rendez-vous et je fais moins de fautes même ma collègue l'a remarqué et m'encourage toujours. Et ça me motive beaucoup et j'ai vraiment le sentiment de faire partie de cet univers médical. Maintenant j'ai une fierté de lui laisser un message à l'écrit, j'ai le plaisir de faire ça alors qu'avant j'avais trop honte même devant mon mari ».*

Nous voyons bien que les changements évoqués sont liés à l'acquisition de savoirs de base. Aussi, semble-t-il que la formation soit un lieu de transmutation de la souffrance en plaisir, de transformation de la honte en fierté de pouvoir désormais agir.

Un autre élément est évoqué par les apprenants. Les pratiques linguistiques (lecture, écriture, compréhension orale etc.) aident à sortir d'un quotidien répétitif et de l'isolement, et elles aident aussi à communiquer avec d'autres gens : « *ça fait du bien de sortir de notre coin, je restais enfermée chez moi à chaque fois que je ne travaille pas. Ça m'a apporté des amis, avant on se connaissait pas. Maintenant, on se parle. Ça m'a permis d'accroître mon habileté dans ma relation avec les autres, d'avoir un monde de réseau comme on dit à travers lequel je change les points de vue, je fais des discussions sur beaucoup de questions »* (Mlle A).

Hormis l'acquisition de savoirs de base en termes de progrès, nous pouvons nous dire que les apprenants se sentent intégrés dans un monde où ils s'identifient et où ils sont reconnus. A travers les discours, nous remarquons

⁶⁴ Les autres collègues.

une quête d'une reconnaissance implicitement exprimée qui met en exergue le renfermement, une mauvaise estime de soi et un repli sur soi initialement établis.

Donc, le réapprentissage des savoirs de base favorise l'embellissement de l'image de soi et la restructuration des savoirs pré-requis qui sont souvent occultés à cause de l'élaboration des pratiques de contournement des apprenants : *« maintenant je n'ai plus besoin de me cacher, je demande de moins en moins de l'aide, j'en suis ravie même, mes problèmes c'étaient les maths mais maintenant ça va, j'en ai besoin pour compter par exemple les médicaments. A Lire et Dire ça va mais là où je travaille, je dois faire encore d'effets. Peut-être c'aurait facile de travailler par exemple avec les gens avec qui je fais la formation parce que eux je n'ai pas peur de faire des bêtises ou par exemple si la formation était en rapport avec ce qu'on fait dans la maison de retraite mais ça aide beaucoup et ce qui m'intéresse le plus c'est certains élèves ou apprenants qui me demandent de l'aide et ça me touche. Au moins, je suis utile pour certains »*, Mm I.

A notre avis, c'est le regard de l'autre qui change l'image de soi. Il est donc intéressant de souligner la valorisation de notre témoin dûe à un changement de statut d'apprenant à celui de formateur.

Au-delà de la recherche d'une meilleure capacité linguistique dans la lecture, l'écriture et l'échange oral, ce qui est en jeu, c'est l'expression des valeurs qui fondent la personnalité de chacun.

Certes les personnes en situation d'illettrisme viennent en formation pour une remise à niveau mais elles ont pu acquérir, lors de leur cursus scolaire, des savoirs de base qu'elles peuvent apporter à certains apprenants. En ce sens, nous pouvons dire que les situations de formation modifient la personnalité de ceux qui les vivent grâce aux stratégies mises en œuvre par les formateurs.

5.5. Les stratégies mises en œuvre pour l'accès à une identité reconstruite

Les réponses recueillies nous permettent de confirmer l'hypothèse présentée en introduction. La quasi-totalité des apprenants ont gagné en estime de soi, en confiance et font preuve d'une grande ouverture en subissant moins leur passé.

D'une manière générale, le réapprentissage des savoirs de base apporte une transformation positive du rapport à l'écrit et à la lecture. Il contribue à la construction identitaire et au renforcement de l'estime de soi. Des mots clés se retrouvent dans les entretiens : fierté, reconnaissance, confiance en soi, prise de conscience, motivation.

L'enjeu réside dans les conditions facilitatrices mises en place par les formatrices pouvant renvoyer à une image positive pour « *donner l'occasion à l'individu de se (ré) instituer comme personne* » comme le disent Guichard et Huteau⁶⁵ à propos de l'orientation professionnelle. Cela se traduit par la mise en œuvre d'une pédagogie de conscientisation. Celle-ci est définie dans le guide des formateurs comme « *un processus réflexif qui permet à l'individu de penser et d'agir par lui-même de façon autonome en développant une conscience critique avec les autres* ».

Nous avons remarqué que, au cours de nos entretiens, ce processus fait apparaître la notion de changement, surtout après la phase d'accueil où la formatrice donne à l'apprenant une occasion et les moyens de mettre en mots avec lui ce qui l'a intéressé, ses besoins, ses désirs etc. Il permet ainsi à l'apprenant d'entrer dans la pédagogie de la conscientisation qui favorise la construction de l'estime de soi ou la reprise de confiance en soi. Cette approche lui donne le choix de ce qu'il apprend et favorise son implication, lui permettant par là-même de cheminer vers les savoirs. Mais, nous avons pu constater à travers les témoignages que la relation de confiance permet à la personne de se sentir en sécurité et demande du temps pour pouvoir s'instaurer. Elle est primordiale dans le processus de construction identitaire.

⁶⁵ Guichard, J ; Huteau, M, *Psychologie de l'orientation*. Paris. Dunod,2001

L'identité personnelle voire professionnelle dépend de soi et des relations aux autres. L'entrée en formation est un projet en soi même si certains de nos témoins comme Mme I et Mme M évoquent ne pas en avoir. C'est donc accepter le regard de l'autre, même si, comme nous l'avons noté au cours de notre enquête, il y a une résistance au début. C'est aussi prendre le risque de nouer des relations puisque le processus de construction identitaire est ancré dans l'expérience personnelle et professionnelle.

« *La personne illettrée ayant une image très négative d'elle-même, a besoin d'une véritable relation à travers laquelle elle se sente reconnue en tant qu'autre et à travers laquelle elle puisse (re)trouver l'estime d'elle-même⁶⁶* ». C'est pourquoi, l'effet de socialisation apporté à l'individu par le groupe, comme certains apprenants l'ont mentionné, est essentiel dans le processus de reconstruction identitaire. La personne y trouve des personnes qui ont à peu près les mêmes difficultés qu'elle et qui ont des différences de niveau qui font qu'elle se différencie des autres. Elle y trouve des repères indispensables à l'élaboration de son projet d'insertion. C'est dans ce sens que nous vérifions notre hypothèse.

D'après Mercure Daniel⁶⁷, « *l'identité peut-être vue comme rapport à soi-même et aux autres : la constitution du singulier nécessite un rapport de différenciation ; elle s'inscrit également dans les groupes, dans la mesure où la reconnaissance doit être socialement conquise. L'interaction est donc au centre du processus de construction de l'identité puisque celle-ci ne peut prendre forme sans être identifiée par autrui* ». Nous voyons bien que la construction identitaire est essentiellement dans une dialectique toujours recommencée du « même » et du « pas pareil », de la similitude et de la différence que nos témoins ont évoquées au cours des entretiens.

Par ailleurs, plusieurs personnes ont évoqué les limites de la formation, en particulier par rapport à leur travail. Dans l'espace de formation, le regard des autres permet la construction d'une identité reconnue mais cet

⁶⁶ Vinerier Anne, *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, guide pratique et méthodologique, L'harmattan, Paris, 1994

⁶⁷ Mercure, D, 1995 : *Les temporalités sociales*, l'Harmattan, Paris, 1995

espace interactionnel ne garantit pas toujours la continuité d'une telle dynamique de redéfinition identitaire dans les situations de travail qui « *mettent en jeu la personnalité individuelle et l'identité sociale du sujet* » (Dubar, 2000 :142)⁶⁸

Les stratégies de contournement sont toujours présentes à cause de leur sentiment d'insécurité linguistique ou de honte qui fait que ces personnes trouvent toujours des excuses ou se cachent devant les autres collègues de travail : « *je trouve jusqu'à présent une excuse pour ne pas écrire, j'ai peur de faire des fautes devant mes collègues, à Lire et Dire ça va, mais au travail, je me cache des autres* » (Mm M). La construction identitaire individuelle et collective a besoin d'une interaction permanente entre la théorie, la réalité sociale et la pratique professionnelle. Une des conditions fondamentales pour l'atteindre, c'est : gérer chez l'apprenant la disponibilité pour l'exercice de l'auto-réflexivité qui implique obligatoirement une capacité de structuration de la pensée, de construction d'un discours professionnel verbal et écrit, sur et dans l'action, ouverture pour se mettre en question et accepter le débat et les perspectives plurielles.

La formation doit donner, aux personnes salariées en situation d'illettrisme, les multiples savoirs pour construire les structures cognitives de l'apprentissage des procédures, des principes de comportement qui permet de faire leur choix identitaire professionnel pour soi et pour autrui

C'est désormais vers une proposition d'un dispositif de développement des compétences linguistiques des salariés en situation d'illettrisme que nos efforts d'investigation vont se porter si on considère que les identités sont des constructions subjectives et sociales, impliquant toujours des interactions entre trajectoires individuelles, systèmes de formation et d'emploi et les relations d'échange et de pouvoir entre le salarié, les pairs et d'autres acteurs.

L'expérience vécue , à lire et Dire, a suscité un certain nombre de réflexions qui prennent appui à la fois sur les constats effectués, les situations

⁶⁸ Dubar, C, 2000. op. cit, p142.

rencontrées, les observations effectuées et les informations recueillies au sein d'une autre structure d'insertion, l'Association Caritative Tourangelle pour l'Insertion par le Vêtement (ACTIVE).

6. Eléments de réflexions et suggestions d'amélioration

Malgré les limites de la formation soulevées, dans l'ensemble, le dispositif de formation reste tout de même une avancée. Et les principes qui le régissent témoignent bien d'une réelle volonté de répondre aux principales interrogations du champ d'action concerné.

6.1. L'accompagnement socio-professionnel des associations

Comme nous venons de l'évoquer, nous avons pris des renseignements dans une autre structure d'insertion. Le but de cette structure est de favoriser l'insertion économique et sociale des personnes en difficulté dans une structure spécialisée dans la récupération, le recyclage et la réhabilitation des effets vestimentaires et autres objets.

Notre objectif était de pouvoir obtenir des informations sur cette association et son fonctionnement du point de vue organisationnel que pédagogique afin de prendre du recul par rapport à notre lieu de recherche en ayant un aperçu sur des pratiques au sein d'une autre structure d'accompagnement

ACTIVE met en place des outils nécessaires à la pédagogie pour aider les personnes écartées de la vie active à retrouver un statut social et favoriser leur insertion dans le circuit socio-économique en leur offrant la possibilité d'apprendre ou de réapprendre à travailler en équipe, à développer des

capacités professionnelles, à intégrer des savoir-faire pour faciliter leur retour vers un emploi durable.

Le salarié en parcours d'insertion (Contrat d'Accompagnement, Contrat d'Accompagnement vers l'avenir) est engagé dans une relation contractuelle à mi-temps régie par les règles du droit du travail en vigueur dans le pays. Ces contrats proposent des actions de formations linguistiques⁶⁹ complémentaires au temps de travail sur le chantier.

L'accompagnement socio-professionnel développé au sein de cette structure, est basé sur un diagnostic socio-professionnel qui est à l'origine de toute action engagée. Les salariés sous contrat d'avenir sont recrutés à partir des candidatures spontanées et des propositions de l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE), les Commission Locale d'Insertion (CLI)⁷⁰, l'Association pour la Formation des Travailleurs Africains et Malgaches (AFTAM) ou les travailleurs sociaux. Ils sont généralement des personnes ayant connu une vie ordinaire, des situations d'échec enclenchant un mécanisme de dégradation successive des éléments constitutifs de leur identité sociale : perte d'emploi, éclatement de la famille, repli sur soi-même ou conduites additives qui génèrent l'angoisse et parfois la destruction, une perte de repère qui touche la plupart du temps les plus jeunes.

L'accompagnement permet entre autres de débloquer les freins à l'insertion professionnelle en favorisant la résolution des problèmes extra-professionnels. Ce diagnostic peut, schématiquement, s'organiser autour de trois pôles thématiques nécessairement interdépendants:

- Sur le plan personnel : les difficultés, les blessures et leurs inter-relations (l'environnement social de l'individu, le contexte familial, logement, santé, ressources).

⁶⁹ Les salariés étaient plutôt de type français langue étrangère (FLE) et de type Alphabétisation alors le public visé c'était des personnes en situation d'illettrisme

⁷⁰ La Commission Locale d'insertion fait partie du Dispositif Local D'insertion, Article L263-10 du code de l'action sociale et des familles, France

- Sur le plan professionnel : les possibilités à restaurer et à exploiter les échecs à surmonter: scolarité, formations, expériences professionnelles, compétences acquises, reconnues.
- Sur le plan du suivi social en cours : services sociaux, mesures de suivi et d'accompagnement.

Tout en tenant compte des difficultés ci-dessus, la démarche d'accompagnement, telle qu'elle est mise en œuvre dans l'association ACTIVE, constitue un premier acte nécessaire à une réadaptation sociale et professionnelle. Cette démarche d'accompagnement a pour notion de base la connaissance puis la reconnaissance de la personne prise dans sa globalité, avec ses atouts et ses freins qui occultent souvent le regard qu'elle porte sur elle-même, c'est-à-dire sur son savoir-faire, comme sur son savoir-être.

ACTIVE met les salariés dans une vraie situation de travail, pour leur donner une «nouvelle vie», en favorisant le travail en équipe. La première difficulté est souvent liée à la maîtrise de la langue française qui est l'élément indispensable pour accéder à l'emploi. C'est pourquoi une formation individualisée relative à l'apprentissage ou au perfectionnement du français est suivie en dehors des heures normales de travail.

Le tri et le conditionnement constituent le centre du dispositif d'insertion. Ces deux activités sont dirigées par des encadreurs techniques qui, formés au métier du tri, de la blanchisserie et d'étalagiste, assurent la transmission du savoir-faire aux salariés.

Cette expérience nous a été utile dans la mesure où elle nous a permis d'observer des personnes en difficulté linguistique dans leur lieu de travail même si elles ne sont pas des illettrées, mais aussi et surtout de mettre en perspective l'Association Lire et dire avec une autre structure du même type. Nous ne nous attardons pas sur les similitudes et différences constatées entre les deux associations et les conclusions qu'il est possible d'en tirer, dans la mesure où ce n'est pas l'objet de notre recherche

Concernant les systèmes de formation des deux structures, la principale observation que nous pouvons faire, est que la principale méthode repose sur les facultés d'observation directe et sur les gestes, qu'il soit le salarié illettré ou analphabète, seul dans son poste de travail. Mais, force est de reconnaître que cette méthode, malgré ses mérites, eu égard aux compétences techniques et aptitudes professionnelles produites chez nombre de salariés, par le biais de l'expérience pratique, a historiquement fait son temps, au regard de l'évolution des techniques qui laisse très peu de place à l'empirisme, à l'improvisation et au tâtonnement. Elle exige certaines démarches rationnelles qui suscitent la créativité du salarié

Il est vrai que certaines entreprises s'intéressent de plus en plus aux compétences de leurs personnels, aux savoirs et savoir-faire disponibles sous la contrainte des critères de rentabilité et pas seulement sous la pression des transformations techniques.

Mais, ce n'est pas par répétition des gestes professionnels, qu'on acquiert une compétence. La compétence professionnelle occupe aujourd'hui une place de premier plan tant au niveau des préoccupations des entreprises qu'au niveau de celles des individus. Elle est une ressource clé dans l'obtention d'une performance et d'un avantage compétitif et elle est également recherchée par les individus.

A cet effet, le capital de compétences aussi bien professionnelles que linguistiques est devenu nécessaire pour les individus en situation d'illettrisme pour gérer au mieux leur mobilité professionnelle et leur employabilité.

6.2. Recommandations pour améliorer la formation linguistique des salariés illettrés

L'offre de formation linguistique est au cœur de nombreux débats concernant sa qualité, son efficacité, son adaptation aux besoins des salariés illettrés. La question qui se pose à ce sujet n'est pas uniquement celle de la professionnalisation des acteurs mais également celle du contenu. Selon un

principe essentiel en formation d'adultes, il est nécessaire que la formation réponde aux attentes des apprenants, qu'elle fasse sens pour eux par rapport à leur travail, qu'ils y voient une utilité concrète.

Si en tant que source d'un modèle identitaire, la formation linguistique doit être une étape d'un parcours d'insertion, il est nécessaire qu'elle soit reliée aux emplois auxquels les personnes en situation d'illettrisme ont accès. Ce phénomène montre que si une harmonisation est souhaitable, elle ne peut intervenir que dans une certaine limite et ne doit pas se faire au détriment de la pertinence pédagogique, qui passe notamment par la prise en compte des différences fondamentales au sein du public.

Cette étude nous a permis de montrer à la lumière de théories et d'informations pertinentes recueillies sur le terrain, les limites décelées dans la formation de ces salariés. Elle a permis l'ouverture à des situations pédagogiques linguistiques et professionnelles particulières pour accompagner et former ces publics salariés.

Aussi, suggérons-nous un dispositif de développement des compétences linguistiques par une formation appropriée. Un dispositif, dans tout processus d'apprentissage est important pour l'action pédagogique dont le but est de prendre des décisions, de faire des choix qui conduisent à préciser les besoins en formation, les objectifs, le contenu, les méthodes et moyens les plus pertinents pour atteindre les objectifs. Le dispositif se décline en deux points qui vont être évoqués.

6.2.1. L'appui et la dynamique d'un réseau de partenaires

Notre enquête fait ressortir que des entreprises ne se sentent pas concernées par l'illettrisme de leurs salariés et c'est la raison pour laquelle il n'était possible de nous rendre sur les lieux de travail des apprenants. En revanche, si une majorité d'employeurs ne considère pas l'illettrisme de leurs salariés comme un handicap ou un danger pour leur entreprise, une forte

proportion estime que la suppression de ce phénomène dépend essentiellement des pouvoirs publics et de l'école ignorant pour la plupart les dispositions de l'article 900-6 du Code du travail, au terme duquel la lutte contre l'illettrisme est déclarée « priorité nationale ».

Le monde professionnel devrait, dans la formation continue, développer les outils de repérage et valoriser les actions de lutte contre l'illettrisme dans le cadre de l'amélioration de la gestion des compétences.

Des mesures concrètes doivent être prises pour franchir des barrières potentielles à l'accès: des campagnes d'information, de sensibilisation menées, par un coordonnateur pédagogique ou un formateur, auprès des agences intérimaires et des entreprises afin que ces dernières puissent être mieux intégrées à la gestion et au suivi du parcours de formation de leurs salariés en situation d'illettrisme.

Aussi, faudrait-il instaurer un droit individuel à la formation continue dans le but de faire du réapprentissage des savoirs de base un élément d'efficacité économique et de cohésion sociale ? Chaque personne illettrée, à tout moment de sa vie, devrait pouvoir faire usage de ses droits et savoirs acquis et construire son projet de formation de manière négociée, mais aussi de manière libre, de telle sorte qu'elle puisse accéder à une formation qui réponde à la fois à ses aspirations personnelles et/ou au projet de l'entreprise.

Cela demande un long travail de sensibilisation auprès des salariés illettrés et aussi une pédagogie de conscientisation afin que le salarié puisse reconnaître de ses difficultés sans pour autant se sentir stigmatisé sur son lieu de travail et se réfugier dans une posture de résistance. Sans le contraindre, la réalisation de la formation doit être à l'initiative des entreprises concernées, qui, d'une certaine manière, doivent fournir aux organismes de formation des documents tels que des fiches de travaux, des consignes de sécurité, des guides d'utilisation, pour les inscrire dans une démarche pédagogique.

Dans ce cas, la capacité à lire et comprendre des documents professionnels pourrait conditionner la poursuite d'un processus de professionnalisation voire

une reconstruction identitaire au sein de leur lieu de travail, fondateur de relations sociales.

Ce dispositif nécessite la mise en synergie des différents acteurs d'organismes de formation et de responsables d'entreprises. En effet, il bénéficiera ainsi d'un gain de légitimité susceptible d'éveiller l'intérêt des entreprises concernées, de s'engager dans la lutte contre l'illettrisme de leurs salariés et, de favoriser leur implication au sein d'un tel dispositif.

6.2.2. Développement des compétences linguistiques par la formation

Le développement des compétences ne se résume pas à l'acquisition de savoir-faire. C'est pourquoi, il faut intégrer des situations de formation linguistique aux situations de travail et mettre en place une formation-action pour que les salariés puissent enrichir leurs connaissances, combiner les savoirs et tirer de leurs expériences les principes qu'ils pourront transférer à de nouvelles situations, dans leur lieu habituel ou ailleurs.

6.2.2.1. Intégration des situations de formation linguistique aux situations de travail

Les compétences linguistiques sont a priori plus importantes dans certaines entreprises où par exemple le nombre de salariés en relation avec un poste de travail pousse à la formalisation écrite d'une tâche ou d'un processus de travail. Les prescriptions écrites (mode opératoire, consignes de sécurité) sont particulièrement intéressantes et normatives même si elles ne permettent pas de garantir la réalisation juste d'une tâche. L'une des caractéristiques du travail prescrit c'est le travail tel qu'il doit être fait, tel que la hiérarchie l'a conçu, et tel qu'il est écrit et qu'il doit être réalisé.

Pour cela, tous les salariés ayant un faible niveau de base devraient par exemple participer à la rédaction des fiches de consignes, des modes

opératoires, des référentiels d'activités professionnelles qui visent à guider, par une liste d'instructions, le salarié dans la réalisation d'une tâche et qui représentent un mode de communication.

Le fait d'impliquer les salariés illettrés permet d'ajuster ces documents dans un langage professionnel simple à leur niveau, d'informer sur ce qui est requis à leur poste de travail en justifiant la pertinence de consignes ou de contrôles. Par la réalisation des modes opératoires, il est désormais plus facile par exemple aux encadreurs techniques d'expliquer et de transmettre les méthodes ou procédures pour faire le tri des vêtements

Les ajustements langagiers, techniques, sociaux, ne peuvent se réaliser que si la formation linguistique est articulée avec la situation de travail. Dans ce cas, comme nous l'avons déjà évoqué, il faut un partenariat avec des entreprises ou des intérimaires et une co-professionnalisation des formateurs linguistiques et des responsables d'entreprises ou des conseillers en recrutement d'agences intérimaires.

Est-il donc nécessaire de ne pas placer les salariés dans une situation scolaire pour ne pas répéter l'échec ? Dans cette perspective, la formation linguistique aura pour objet : l'acquisition d'une compétence spécialisée, relative à une situation de travail donnée, c'est-à-dire savoirs et savoir-faire liés à une situation professionnelle donnée.

6.2.2.2. Formation-action développant les compétences techniques et linguistiques

La formation en alternance doit être aussi au cœur du parcours d'insertion du salarié. Cette formation concerne plus particulièrement les salariés qui ont déjà un minimum de connaissances de base et repose sur l'existence de deux pôles : le centre de formation où tout est orienté vers l'acquisition de connaissances théoriques, de principes, de règles de procédés et l'atelier où il s'agit d'acquérir un savoir faire. Ainsi, le salarié doit passer alternativement d'un milieu à un autre, d'une activité à une autre.

L'articulation de ces deux pôles peut être fondée sur le rapport théorie/pratique. C'est sans doute, la démarche la plus courante et selon laquelle, le lieu de travail que constitue l'entreprise est à la fois le lieu d'ajustements langagiers et d'application de théories, principes, règles et procédés appris au centre de formation. Cette articulation pourra être basée sur une complémentarité fondée sur deux démarches différentes, la démarche du centre et celle de l'entreprise, puisque les compétences à acquérir sont aussi bien du côté du travail que de l'enseignement théorique. Dans ce cas, l'articulation est temporelle et pourrait être de douze à vingt-quatre mois. Le temps de formation dépendra du profil et du niveau de langue du salarié.

Mais l'essentiel réside dans le lien qui est assuré entre les temps de travail et de formation. Cette démarche vise à développer les compétences avec l'enchaînement des séquences en deux rythmes :

6.2.2.2.1 Premier rythme

En fonction du programme, les salariés partent en entreprise avec des observations à mener, des informations à recueillir, des illustrations à rapporter. A leur retour au centre de formation, ils restituent à l'oral ou à l'écrit le matériau qu'ils ont recueilli et celui-ci servira à enrichir, illustrer les principes ou techniques étudiés. Ce matériau pourrait être aussi un prétexte d'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire ou de l'orthographe. Dans ce cas de figure, le rôle du centre l'emporterait sur celui de l'entreprise. Il faudra que le formateur mette autant que possible d'éléments de point d'appui qui puissent permettre aux salariés illettrés de vivre leur peur d'échec avec moins de honte ou de culpabilité : attention soutenue par les formateurs, rendre le salarié acteur de son propre parcours, démystification du rapport entre apprenant et formateur.

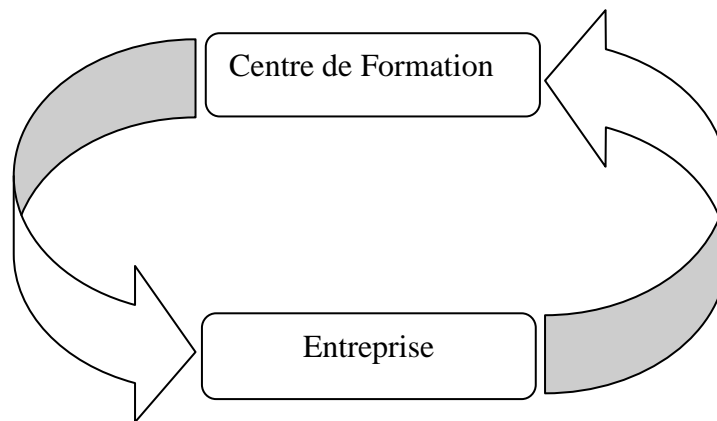


Figure 1: Premier rythme de formation

6.2.2.2.1 Deuxième rythme

L'apprentissage est conçu à ce niveau comme un processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés fondé sur l'expérience, l'action, la résolution de problème. Il s'agit de l'apprentissage expérientiel qui requiert avant tout de l'apprenant, disponibilité et motivation et dont le cheminement suivi par le salarié peut être schématisé comme suit :

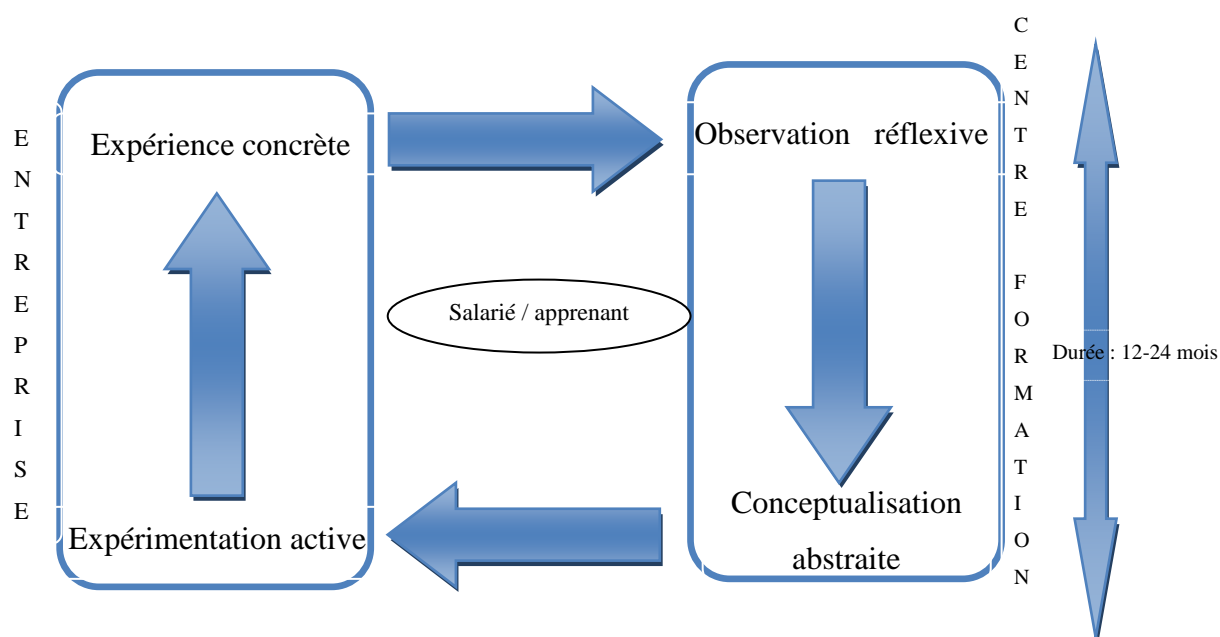


Figure 2:Processus de développement des compétences linguistiques et techniques⁷¹

Il est bien évident que la formation n'est qu'une des prestations pour proposer un ensemble de métiers et savoir-faire au service d'une approche du développement qui se veut globale. Au centre de cette dynamique, le salarié apparaît comme le premier bénéficiaire du dispositif créé. L'enjeu est la mise en dynamique de la personne autour du cercle vertueux.

Ainsi, en fonction des activités comme par exemple le tri des vêtements, la mise en rayon ou le repassage réalisées dans l'entreprise (Expériences Concrètes) les salariés décrivent des situations qu'ils vivent ou des pratiques qu'ils voient mettre en œuvre et les notent le plus fidèlement possible, en relevant leurs impressions, sensations et sentiments éprouvés lors de l'expérience (Observation Réflexive). Ceci permet aussi de travailler sur toutes les compétences linguistiques (écrites, orales) et cognitives.

⁷¹ Processus inspiré de Kolb, D, *Experiential learning*, 1984, p.42, traduction libre par Landry, F, in «Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », *La formation expérientielle des adultes*, Courtois B & Pineau G, Ed. La Documentation Française, 1991, p.27

Au centre de formation, ils rapportent les problèmes rencontrés et décrivent ce qui s'y pratique. Ainsi, les observations et les réflexions seront transposées dans les théories, principes, procédés auxquels les salariés se rattachent de façon générale (Conceptualisation Abstraite). Les salariés reviendront en entreprise, éclairés par la réflexion et les informations recueillis au centre de formation, pour vérifier les théories adoptées, afin de résoudre des problèmes dans les nouvelles situations (Expérimentation Active) ; dans ce cas le rôle du centre s'adapte à celui de l'entreprise.

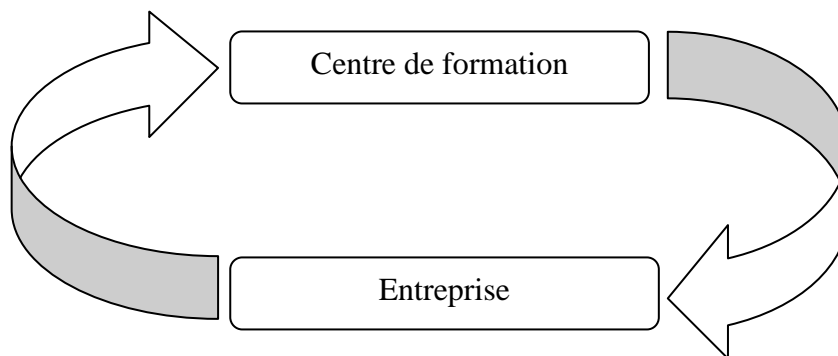


Figure 3: 2^e rythme d'alternance

Si dans la réalité, les deux modes d'enchaînement des séquences peuvent se combiner, le second qui relève davantage de l'apprentissage expérientiel parce que faisant appel au compagnonnage réflexif de l'encadreur technique ou du chef d'entreprise en plongeant ces personnes dans des réalités concrètes, doit être privilégié dans le processus d'acquisition des connaissances, car c'est surtout dans l'action que se forge le savoir.

Aussi, le développement des compétences ne pourrait-il se faire que si les apprenants arrivent à transférer leurs compétences professionnelles dans un autre cadre d'activités en appliquant leurs techniques de travail et gestes professionnels dans un support extérieur à celui qu'ils utilisent habituellement. Ceci nécessiterait un partenariat et une coopération entre les chantiers d'insertions pour permettre aux salariés avant la fin de leur formation de faire

une expérimentation d'une durée de quinze à trois semaines dans une autre entreprise afin d'assurer leur polyvalence dans un milieu ordinaire.

Le fait d'entrer dans une autre structure autre que les siennes permet le développement des compétences et permet aux salariés de constater des situations de travail différentes et de prendre consciences de la possibilité de faire différemment. C'est aussi les positionner en capacité de prendre des initiatives, d'avoir plus d'autonomie, de se dépasser et d'accéder à de nouvelles compétences, de comparer des hypothèses, de connaître les étapes pour arriver à un résultat et d'apprendre à sortir d'un comportement mécanique. Ce parcours de formation est un parcours professionnalisant qui contribue au développement des compétences techniques des intéressés et de leurs savoirs linguistiques et de se responsabiliser.

Cependant, les degrés de compétences⁷² mis au point par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, pour chaque domaine concerné listent les différentes capacités correspondant à chaque niveau et permettent de positionner le bénéficiaire lors de chaque diagnostic, donc fixer des objectifs à partir cette grille pour évaluer sa progression.

Mais, pour évaluer ce public salarié et élaborer les formations qui lui sont destinées, ne serait-il pas plus approprié d'exploiter le référentiel⁷³ conçu par Huhta Marjatta⁷⁴ à des fins professionnelles et pour que le réapprentissage des savoirs de base soit le prélude d'une formation qualifiante et constitue une étape indispensable de leur professionnalisation ? Ainsi, un certificat de compétences pourra être réalisé en fin de parcours. Cette certification participera à la reconnaissance symbolique et sociale du salarié et facilitera la mise en perspective des parcours.

⁷² Cf. annexe 12

⁷³ Cf. annexe 13

⁷⁴ Huhta, M, outils pour la planification linguistique, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue*- Etude de référence, division des politiques linguistiques-Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur-DGIV-Conseil de l'Europe, Strasbourg

En guise de conclusion, cette analyse a permis de comprendre le vécu des personnes en situation d'illettrisme par rapport à leurs situations de travail même si la formation linguistique intervient dans les dynamiques identitaires. Notre ultime but qui interpelle les sciences de l'éducation est de concevoir un dispositif d'accompagnement linguistique. Nous avons le sentiment d'avoir rempli notre rôle, en essayant de créer des liens qui jusqu'alors tardent à se mettre en place (les structures d'insertions et les entreprises ou les intérimés).

Notre recherche s'inscrit dans une démarche d'accompagnement et les propositions sont élaborées en perspectives de projets futurs réalisables. Nous sommes conscients que cette recherche a des limites dans la mesure où nous ne sommes pas intervenue en entreprise qui est le lieu approprié pour observer les personnes illettrées en situation de travail et pour définir les compétences linguistiques réellement mises en œuvre lors de la réalisation d'une tâche précise.

Néanmoins cette recherche pourra être une nouvelle manière d'accompagner des salariés en situations d'illettrisme et nous permettra d'enclencher un processus d'amélioration en termes d'actions à venir, auxquelles nous participerons.

Conclusion générale

Les déficits en matière de savoir de base bloquent l'évolution professionnelle des salariés en situation d'illettrisme qui ont pour la plupart une histoire marquée par un passé scolaire ou familial douloureux d'où un sentiment de regret, d'injustice et d'abandon. L'orientation descriptive de notre recherche a mené à l'utilisation de techniques d'analyse comme l'observation participante et l'entretien semi-directif pour les amener à faire un « *retour réflexif sur leur passé tout en accédant à l'historicité. Ce concept d'historicité désigne cette capacité qu'à l'être humain, par un retour réflexif sur son passé, de comprendre, d'identifier son histoire, ce qui le conduit à reconnaître, donc à modifier la façon dont cette histoire est agissante en lui et de ce fait à se projeter dans l'avenir.* » (Leray 2000 :89)⁷⁵

Les résultats auxquels nous sommes parvenue, révèlent qu'avec l'entrée en formation s'ouvre pour les personnes salariées en situation d'illettrisme une forte période de déstabilisation identitaire. Il s'agit bien de prendre des risques pour faire face à une réorganisation de leur vie quotidienne et professionnelle. En effet, la formation en elle-même provoque un changement en termes de connaissances, de découverte de soi-même et de revalorisation.

Le travail d'analyse des entretiens confirme ainsi l'apport de la formation linguistique dans le processus de construction identitaire des apprenants. À l'écoute de ces derniers, l'enjeu réside bien au-delà des apprentissages linguistiques.

Il s'agit avant tout d'avoir « *une relation à travers laquelle ils se sentent reconnus et à travers laquelle ils puissent retrouver l'estime d'eux-mêmes* »⁷⁶

⁷⁵ Leray, C, «Histoires de vie en formation d'immigrés de diverses générations », in Leray, C & Bouchard, R (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, Presses universitaires de Rennes, n°5, 2002 , p.87-93

⁷⁶ Vinerier A, *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, Paris, L'harmattan,1994

mais aussi de «*se transformer soi-même, en transformant son rapport aux autres*⁷⁷ ».

De ce point de vue, la pédagogie et les formes d'accompagnement mises en œuvre par l'organisme de formation, Lire et Dire, ont sans doute contribué au succès de leur parcours. Mais, nous avons pu remarquer que les pratiques d'interventions ne sont pas adaptées aux besoins des entreprises et aux situations professionnelles sollicitées par les métiers en question.

Le professionnel est celui qui sait gérer des situations de travail complexes, inédites, autrement dit, celui qui sait construire des compétences dans l'instantané quelque soit les aléas du contexte. Cela met en jeu ses compétences mais aussi son identité.

C'est pourquoi, nous voulons montrer que par une ingénierie d'accompagnement linguistique qu'il est possible de co-construire avec le salarié illettré un processus facilitant sa professionnalisation, qui demeure pour lui un engagement volontaire, lui permettant ainsi de reconstruire une identité reconnue : cela suppose que l'on prenne en compte ses besoins, ses acquis, ses stratégies d'apprentissage, son projet personnel et professionnel pour donner sens à son parcours de reprofessionnalisation.

Notre objectif n'a pas été de montrer les limites de la formation mais de comprendre simplement comment les apprenants vivent leur situation d'illettrisme par rapport à leur travail et comprendre aussi les effets de la formation sur eux. Les pistes de formation proposées sont des réflexions sur les manières d'accompagner les illettrés vers une grande autonomie à leur poste de travail, vers leur développement cognitif dans et à partir de leur situation de travail et peuvent ouvrir la possibilité de s'inscrire dans un parcours de professionnalisation.

Cependant, si la reconnaissance identitaire de la personne sans qualification a un effet dynamisant sur celle-ci et facilite la mise en perspective des parcours, comment les accompagner vers les niveaux de certification ?

⁷⁷ Réseau de solidarité et intégration sociale ». Etude réalisée avec le concours du Fonds National de Développement de la Vie Associative, 1995

ANNEXES

Annexe1

Liste des propositions du rapport

« des illettrés en France »1984

- 1 Fixer un calendrier.
- 2 Créer un groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.
- 3 Etablir un recensement national des actions conduites en faveur des adultes illettrés et une mise en réseau des divers organismes concernés.
- 4 Dégager les moyens de la formation des formateurs.
- 5 Inclure la lutte contre l'illettrisme dans une politique globale de lecture.
- 6 Développer le réseau des bibliothèques centres documentaires dans les quartiers urbains et les cantons ruraux.
- 7 Utiliser les ressources de l'informatique pour l'apprentissage de la lecture dans la politique actuelle de diffusion de l'informatique. Privilégier les jeunes des milieux les plus défavorisés.
- 8 Equiper d'une dimension explicite de lutte contre illettrisme le dispositif d'action auprès des jeunes en difficulté.
- 9 Afficher dès 1985 la lutte contre l'illettrisme au rang des priorités de la politique nationale de formation professionnelle ; en 1984 renforcer et cordonner les soutiens déjà apportés par quelques ministères.
- 10 Soutenir le développement culturel et les apprentissages de base (lecture- écriture) de publics en situations particulières : dans les centres d'hébergement, auprès de familles en difficulté et dans les établissements pénitentiaires.
- 11 Lancer un programme de recherche sur l'illettrisme.
- 12 Susciter en 1984 une mise en commun des acquis et une progression de la réflexion sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Annexe 2

Livre IX : De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie

Article L900-1

(Loi n° 84-130 du 24 février 1984 art. 33 Journal Officiel du 25 février 1984 LOI RIGOULT)

(Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 art. 133 Journal Officiel du 18 janvier 2002)

(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1, art. 2 Journal Officiel du 5 mai 2004)

La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

Elle vise également à permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendants en situation de dépendance.

L'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer.

Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de

qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience dans les conditions de durée prévues à l'article L. 931-22 et selon les modalités fixées aux articles L. 931-23, L. 931-25 et L. 931-26 ainsi qu'aux premier et deuxième alinéas de l'article L. 931-24. Les conditions d'application de ces dispositions sont fixées par décret en Conseil d'Etat.

Article L900-2

(Loi n° 78-754 du 17 juillet 1978 Journal Officiel du 18 juillet 1978)

(Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 art. 16 I Journal Officiel du 4 janvier 1992)

(Ordonnance n° 2001-270 du 28 mars 2001 art. 10 III Journal Officiel du 31 mars 2001)

(Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 art. 140 Journal Officiel du 18 janvier 2002)

(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1, art. 3 Journal Officiel du 5 mai 2004)

Les types d'actions de formation qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue, sont les suivants :

1° Les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle. Elles ont pour objet de permettre à toute personne, sans qualification professionnelle et sans contrat de travail, d'atteindre le niveau nécessaire pour suivre un stage de formation professionnelle proprement dit ou pour entrer directement dans la vie professionnelle ;

2° Les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés. Elles ont pour objet de favoriser l'adaptation des salariés à leur poste de travail, à l'évolution des emplois, ainsi que leur maintien dans l'emploi, et de participer au développement des compétences des salariés ;

3° Les actions de promotion. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs d'acquérir une qualification plus élevée ;

4° Les actions de prévention. Elles ont pour objet de réduire les risques d'inadaptation de qualification à l'évolution des techniques et des structures des entreprises, en préparant les travailleurs dont l'emploi est menacé à une mutation d'activité, soit dans le cadre, soit en dehors de leur entreprise ;

5° Les actions de conversion. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs salariés dont le contrat de travail est rompu d'accéder à des emplois exigeant une qualification différente ou à des travailleurs non salariés d'accéder à de nouvelles activités professionnelles ;

6° Les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances. Elles ont pour objet d'offrir aux travailleurs les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau culturel ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative ;

7° Les actions de formation continue relative à la radioprotection des personnes prévues à l'article L. 1333-11 du code de la santé publique.

Entrent également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue les actions permettant de réaliser un bilan de compétences. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation.

Il en est de même des actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation.

Article L900-2-1

(Loi n° 87-588 du 30 juillet 1987 art. 68 Journal Officiel du 31 juillet 1987)

(Loi n° 89-18 du 13 janvier 1989 art. 49 I, II Journal Officiel du 14 janvier 1989)
(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1 Journal Officiel du 5 mai 2004)

Pendant la durée de sa présence en entreprise au titre de l'une des actions prévues à l'article L. 900-2, le stagiaire non titulaire d'un contrat de travail bénéficie des dispositions du code du travail et, le cas échéant, du code rural relatives à la durée du travail - à l'exception de celles relatives aux heures supplémentaires - ainsi que celles relatives au repos hebdomadaire, à l'hygiène, à la sécurité et aux conditions de travail prévues au titre troisième du livre II du présent code .

La durée du travail applicable au stagiaire visé à l'alinéa précédent ne peut excéder la durée légale hebdomadaire et la durée quotidienne du travail fixées par l'article L. 212-1 du présent code et par l'article 992 du code rural.

La durée maximale hebdomadaire ci-dessus fixée s'entend de toute heure de travail effectif ou de présence sur les lieux de travail.

Le stagiaire ne peut effectuer d'heures supplémentaires. Il bénéficie du repos dominical.

Article L900-3

(Décret n° 79-877 du 9 octobre 1979 Journal Officiel du 11 octobre 1979)
(Loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 art. 22 Journal Officiel du 17 juillet 1984)
(Loi n° 90-579 du 4 juillet 1990 art. 1 I Journal Officiel du 10 juillet 1990)
(Loi n° 90-579 du 4 juillet 1990 art. 1 II Journal Officiel du 10 juillet 1990)
(Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 art. 11 Journal Officiel du 4 janvier 1992)
(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1, art. 4 Journal Officiel du 5 mai 2004)

Tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage a droit à la qualification professionnelle et doit pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quel que soit son statut, d'acquérir une qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme :

- soit enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation ;

- soit reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche ;

- soit figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi

L'Etat et la région contribuent à l'exercice du droit à la qualification, notamment pour les personnes n'ayant pas acquis de qualification reconnue dans le cadre de la formation initiale.

Article L900-4-1

(Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 art. 16 II Journal Officiel du 4 janvier 1992)

(Loi n° 92-1446 du 31 décembre 1992 art. 25 III Journal Officiel du 1er janvier 1993)

(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1 Journal Officiel du 5 mai 2004)

Le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur. Les informations demandées au bénéficiaire d'un bilan de compétences doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet du bilan tel qu'il est défini au deuxième alinéa de l'article L. 900-2. Le bénéficiaire est tenu d'y répondre de bonne foi. La personne qui a bénéficié d'un bilan de compétences au sens de l'article L. 900-2 est seule destinataire des résultats détaillés et d'un document de synthèse. Ils ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord. Le refus d'un salarié de consentir à un bilan de compétences ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement.

Les personnes chargées de réaliser et de détenir les bilans de compétences sont soumises aux dispositions de l'article 378 du code pénal en ce qui concerne les informations qu'elles détiennent à ce titre.

Nota - Loi n° 92-1336 du 16 décembre 1992 art. 333 : à partir du 1er septembre 1993, la référence à l'article 378 du code pénal est remplacée par la référence aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal.

Article L900-4-2

(Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 art. 141 Journal Officiel du 18 janvier 2002)

(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1 Journal Officiel du 5 mai 2004)

La validation des acquis de l'expérience ne peut être réalisée qu'avec le consentement du travailleur. Les informations demandées au bénéficiaire d'une action de validation des acquis de l'expérience doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet de la validation tel qu'il est défini au dernier alinéa de l'article L. 900-2. Les personnes dépositaires d'informations communiquées par le candidat dans le cadre de sa demande de validation sont tenues aux dispositions des articles 226-13 et 226-14 du code pénal. Le refus d'un salarié de consentir à une action de validation des acquis de l'expérience ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement.

Article L900-5

(Loi n° 90-579 du 4 juillet 1990 art. 1 I Journal Officiel du 10 juillet 1990)

(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1 Journal Officiel du 5 mai 2004)

Pour l'application du présent livre, il ne peut être faite aucune distinction entre les femmes et les hommes, sauf dans le cas où l'appartenance à l'un ou l'autre sexe est la condition déterminante de l'exercice de l'emploi ou de l'activité professionnelle donnant lieu à formation.

La règle qui précède ne fait pas obstacle à l'intervention, à titre transitoire, de mesures qui, prises au seul bénéfice des femmes, visent à établir l'égalité des chances entre hommes et femmes en particulier en remédiant aux inégalités de fait qui affectent les chances des femmes en matière de formation. Ces mesures, destinées notamment à corriger les déséquilibres constatés au détriment des femmes dans la répartition des femmes et des hommes dans les actions de formation, font l'objet soit de dispositions réglementaires, soit de stipulations conventionnelles établies conformément aux dispositions législatives en vigueur.

Article L900-5-1

(inséré par Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 5 Journal Officiel du 5 mai 2004)

Les personnes mentionnées à l'article L. 323-3, notamment les personnes handicapées, ont accès à l'ensemble des dispositifs de formation prévus dans le présent livre dans le respect du principe d'égalité de traitement, en prenant les mesures appropriées.

Elles bénéficient, le cas échéant, d'actions spécifiques de formation ayant pour objet leur insertion ou leur réinsertion professionnelle, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle et de contribuer au développement économique et culturel et à la promotion sociale.

Article L900-6

(Loi n° 92-1446 du 31 décembre 1992 art. 25 IV Journal Officiel du 1er janvier 1993)

(Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 24 2° Journal Officiel du 31 juillet 1998)

(Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1, art. 5 II Journal Officiel du 5 mai 2004)

Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part.

Ces actions sont des actions de formation, au sens de l'article L. 900-2.

Les coûts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation au financement de la formation professionnelle prévue à l'article L. 950-1 dans les conditions prévues au présent livre.

Les modalités d'application du présent article sont définies par décret en Conseil d'Etat.

Annexe3

Composition du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI)

Ministère de l'Economie, des Finances et de la Privatisation
Ministère de la Justice
Ministère de la Défense
Ministère de la Culture et de la Communication
Ministère de l'Intérieur
Ministère de l'Equipement, du Logement, de l'Aménagement du territoire et des Transports
Ministère de l'Education nationale
Ministère des affaires sociales et de l'Emploi
Ministère de l'Industrie, des P.T.T. et du Tourisme
Ministère de l'Agriculture
Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur
Secrétariat d'Etat chargé de la Jeunesse et des Sports

Commissariat général au Plan
Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale
Délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficultés
Commission nationale pour le développement social des quartiers
Conseil national de prévention de la délinquance
Agence nationale pour l'insertion et la promotion des travailleurs d'outre-mer(ANT)
Commissariat général de la langue française
Caisse nationale d'allocations familiales

Confédération syndicale des familles
Mouvement Aide à toute Détresse Quart Monde (ATD Quart monde)
Fédération nationale des associations d'accueil et de réadaptation sociale (FNARS)

(Sources : « La France illettrée », J.P.Velis Seuil 1988)

Annexe4

Nombre d'apprenants au cours de l'année 2008

Apprenants reçus : 183 77 hommes et 106 femmes

Apprenants en formation : 142

- en formation individuelle : 31
- en ateliers : 117

Nouveaux accueils : 97

Sortis en 2007 : 31

Âges : - 26 ans 55 26 à 45 ans 64 + 45 ans 64

Origine : France 117 - CEE 35 Hors CEE - 25 Gens du voyage 3

Situation des apprenants :

SALARIES	51				
DEMANDEUR D'EMPLOI	64				
ALLOCATAIRE	90				
A CHARGE D'UN TIERS	29				
RETRAITE	20				
TYPE DE RESSOURCES					
ALLOCATAIRES		SALARIES		AUTRES	
API	1	CDI	20	AAH + CONTRAT	1
RMI	21	CDD	7	RMI PARTIEL	4
ARE/AUD	9	INTERIM	1	INTERIM ET D. E	1
AER	2	CAE	11	CIVIS	2
ASS	4	CAV	1	FORMATION REMUNEREE	1
AI	0	CIRMA	0	EMMAUS	1
AAH	36	APPRENTISSAGE	4		
API	1				
AYANT DROIT	4				
CAF	4				
CPAM	2				

Evolution des chiffres sur les derniers exercices

	Décembre 2007	Octobre 2008
<i>Nombre de formateurs inscrits</i>	35	63
<i>Nombre de formateurs actifs</i>	33	40
<i>Nombre d'apprenants inscrits</i>	200	183
<i>Nombre en formation</i>	172	142

<i>Relations duelles</i>	44	31
<i>Nombre en ateliers</i>	124	113
<i>Nombre ateliers + individuel</i>	4	

Annexe5

TABLEAU DES Niveaux de formation professionnelle

Niveaux	Définitions
I & II	Egal ou supérieur à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs.
III	Egal au brevet de technicien supérieur(BTS) ou au diplôme des instituts universitaires de technologie (DUT) ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.
III bis	Egal à un premier cycle d'enseignement supérieur sans obtention du diplôme.
IV	Egal au niveau du baccalauréat général ou technique ou au brevet de technicien
IV bis	Egal aux classes de seconde, première, terminal (sans bac), enseignement général ou technologique.
V	Egal au brevet d'étude professionnel (BEP) ou au certificat d'étude professionnel(CAP) et par assimilation au certificat de formation professionnel des adultes (CFPA) 1 ^{er} degré.
V bis	Egal à une classe de 4 ^{ème} ou 3 ^{ème} ou à une filière professionnelle de même niveau sans diplôme.
VI	Egal à une classe de 5 ^{ème} .
00	Formation ouverte à des publics de tout niveau : formation aux logiciels bureautiques, langues vivantes

Annexe6

Degré de l'ANLCI

Degré 1 : Repères structurants

Compétences permettant de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc.

Degré 2 : Compétences fonctionnelles pour la vie courante

Compétences permettant, dans un environnement familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc.

Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne.

Degré 3 : Compétences facilitant l'action dans les situations variées

Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques.

Il s'agit d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registre des langues..) vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas..).

Le degré trois est proche du niveau du certificat de formation général.

Degré 4 : Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance

Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à se former. Il correspond au bagage de fin de scolarité obligatoire.

Le degré quatre des exigences de formation générale des qualifications de niveau V (CAP, BEP, Brevet des collèges, etc.).

Annexe 7: Charte de l'association « Lire et Dire ».

CHARTRE DES FORMATEURS BENEVOLES

I - STATUTS

- 1) *Le formateur bénévole est obligatoirement adhérent de l'association Lire et Dire. Il renouvelle son inscription chaque année. Il remplit une fiche d'inscription lors de sa première adhésion.*
- 2) *Le formateur est assuré en cas d'accident dans les locaux par l'assurance de l'association.*
- 3) *En tant que membre, le formateur bénévole est invité à l'Assemblée Générale annuelle, et peut présenter sa candidature au Conseil d'Administration.*

II - ENGAGEMENTS

- 1) *Quand il se sent prêt, le formateur bénévole s'engage à accompagner un ou plusieurs apprenants pour une durée d'au moins un an, sous réserve d'une modification de ses obligations personnelles et professionnelles, ou d'abandon de l'apprenant.*
- 2) *Il rencontrera l'apprenant, sauf situation exceptionnelle, dans un lieu neutre : mairie, bibliothèque, locaux de l'association...*
- 3) *Le formateur s'engage à respecter trois règles essentielles :*
 - *La discrétion vis-à-vis de l'apprenant et de son entourage*
 - *Apporter à l'apprenant une relation chaleureuse et régulière*
 - *Accepter de se former pour être à même de remplir sa mission, et assister aux réunions de formateurs qui ont lieu une fois par mois.*
- 4) *Le formateur s'engage à se tenir régulièrement en lien avec l'association, par contact direct avec les permanentes, ou par tout autre moyen, et à signaler rapidement tout changement intervenant dans la relation de formation. Il s'engage également à remplir pour chaque apprenant un dossier de suivi.*
- 5) *Pour réussir, la première condition est la motivation. On peut la susciter en donnant envie d'apprendre, en rétablissant la confiance. Ce que l'on propose à l'apprenant doit avoir un sens pour lui, et c'est de son attente qu'il faut partir. Toute situation de la vie quotidienne peut être mise à profit. La patience est de rigueur, on ne réapprend pas à lire et écrire en quelques mois.*

Annexe8

Protocole de positionnement pédagogique

mise à jour août 08

Protocole de positionnement pédagogique

Ce protocole a plusieurs finalités :

- Mettre en œuvre la formalisation des actions de Lire et Dire ;
- Échanger de pratiques des formateurs salariés sur des outils et des expériences de positionnements pédagogiques ;
- Servir de référence méthodologique négociée pour le positionnement des personnes.

En trois étapes, il fournit des indicateurs permettant la transmission des informations

Sommaire

INTRODUCTION : le 1 ^{er} contact (avant la prise de rendez-vous)	1
- I - AVANT la rencontre.....prise de rendez-vous	2
- II – LA RENCONTRE de positionnement	2
Exercices pour faire le point.....	3
Lire :	3
Ecrire :	4
Compter :	4
Code :	4
Raisonnement logique	4
Multimédia	4
Conclusion de l'entretien :	4
- III - APRES la rencontre.....	5

INTRODUCTION : le 1^{er} contact (avant la prise de rendez-vous)

La personne en situation d'illettrisme a plusieurs moyens pour entendre parler de Lire et Dire : par son réseau personnel (amis, parents, voisins, etc.), par le travail, par la recherche d'emploi, par les travailleurs sociaux, par les médias, par les actions culturelles, Elle contacte l'association de différentes façons :

- Par elle-même, soit qu'elle en a entendu parler, soit que quelqu'un l'a encouragée
- Par un prescripteur ou un médiateur¹

△ Le 1^{er} contact par téléphone ou de visu est inscrit sur le cahier des messages², elle DOIT être rappelé dans les 15 jours maximum.

¹ **Prescripteur** : organisme qui demande à la personne de se former aux savoirs de base dans son parcours d'insertion (recherche d'emploi, vie quotidienne...)

Médiateur : organisme qui reçoit du public susceptible d'être en situation d'illettrisme

² Celui qui prend le message doit IMPÉRATIVEMENT noter les références de la personne et son secteur

- I - AVANT la rencontre.....prise de rendez-vous : ☎ ♀ ♂

1^{er} contact entre le formateur et le futur apprenant par téléphone ou de visu :

Objectifs : rassurer sur le fait qu'on a pris en compte la demande, mettre en confiance, présenter le cadre du 1^{er} rendez-vous de positionnement,

Permet la présentation du formateur et donne des 1^{ères} informations sur l'expression orale de la personne

Méthode : c'est le formateur qui appelle pour confirmer que c'est bien à Lire et Dire que la personne s'est adressée et demande pourquoi elle veut venir ?

Il faut poser des questions ouvertes qui amènent des informations sur le niveau scolaire ou la dernière formation ou le domaine d'activité pour adapter les exercices à proposer : « vous voulez lire ? Écrire ? Compter ?

Il précise le temps que ça va durer, pourquoi on va se rencontrer, qu'il y aura une présentation de l'association, d'elle même, et des questions pour faire le point où elle en est de façon à adapter les propositions de formations. Il faut rassurer en rappelant que ce n'est pas pour la juger, ça sert de base de travail pour ajuster la formation.

Mots à employer avec prudence : scolarité, évaluation, positionnement, test

- II – LA RENCONTRE de positionnement

Objectifs : déterminer les bases de savoirs de la personne, son identité, sa demande de formation

Méthode : présentation du formateur, si il y a des gens, on les présente, si on sent qu'elle veut rester un peu, on lui propose éventuellement du café.

- Vous avez trouvé facilement ? (repère dans l'espace)
- Ponctualité pour son rapport à l'heure (repère dans le temps) ; Indicateur : la montre. Faire attention à ce qu'elle exprime ce qui justifie son retard, voir ses repères de socialisation

Préciser pourquoi on va se rencontrer : cela consistera par une présentation de l'association, sur la personne et faire le point où elle en est de façon à faire le point sur ses savoirs et ses demandes.

△ Explication du fonctionnement : formateur bénévole ou/et atelier

On rappelle qu'on n'est pas des professeurs, que l'avantage d'être dans un groupe réside dans le partage et quand on vient très régulièrement on progresse. Il faut autant que faire se peut permettre à la personne de venir dans un groupe.

Mais on peut avoir le soutien d'un formateur bénévole tel un RENFORT, on explique que c'est une personne qui propose d'accompagner des apprenants sur leur temps libre pour aider Lire et Dire. On y fait appel sur les secteurs où il n'y a qu'une demi-journée par semaine, lorsque l'emploi du temps qui ne coïncide pas, et lorsque l'aspect prise de confiance est primordial avant une formation en groupe (socialisation).

Il faut expliquer qu'on en parle en équipe et au réseau des formateurs bénévoles pour s'organiser (d'où le temps parfois long de réponse), on la tient au courant (faire un système d'alerte pour maintenir qu'on pense à eux)

Lieu : si c'est à Chinon, visite des locaux, et si on est sur un secteur, on propose une explication des objectifs de la structure d'accueil et une visite de(s) salle(s).

Aménagement de l'espace : confidentialité, côte à côte, ne pas se mettre dans un lieu de passage



Présenter la Fiche d'identité et expliquer :

C'est une fiche de renseignements nécessaire à l'association pour bénéficier d'un accompagnement d'une prise en charge financière suivant les situations en contrepartie cela ne sera divulgué nulle part : c'est confidentiel.

Ça permet de voir comment elle écrit, de dire si elle peut la remplir, s'il y a des cases qu'elle ne peut pas remplir, le dire, laisser faire mais être à côté. Si la personne semble gênée, le formateur peut vaquer pour qu'elle ne se sente pas observée. Si on voit qu'elle peine, on devance sa demande. On regarde si elle comprend les questions. On regarde par quoi elle commence : ça dit comment elle écrit, la graphie, les ralentissements, les ratures, si elle lit à haute voix...

A la fin de la Fiche il y a une formalisation de pourquoi elle vient à Lire et Dire : ces lignes là sont importantes pour le formateur, ça donne des indications sur les choses sur lesquelles on va travailler ensemble. Il faut lui conseiller : « lâchez vous, si c'est possible, précis, ce que vous voulez que je vous apporte concrètement dans les 2 mois, ce qui vous bloque et... ». Cela pour la sortir du « lire écrire »



Dictée au formateur pour les personnes qui ne savent pas ou peu écrire

Atmosphère de détente et de confiance qui fluidifie l'écriture, pas de rigidité dans l'écriture

Le formateur est le « Médiateur entre leur pensée et la formalisation de cette pensée »

Pour un analphabète : lui parler de ses intérêts, de son environnement.



Conclusion avant le passage aux exercices :

Amener l'idée de contractualiser, de prévenir quand elle arrête la formation, évoquer la possibilité du contrat d'engagement et rappeler que « l'apprentissage c'est un engagement, quand on vient très régulièrement on progresse ».

On voit comment la personne appréhende la notion de temps, son organisation

Exercices pour faire le point

J'ai préparé des documents pour voir comment vous lisez, où vous en êtes, voir vos difficultés, ce sur quoi on va travailler en commun, on pointe ensemble comment on va progresser

Grâce au comportement face à la fiche d'identité, on va adapter les exercices

Prévoir une batterie d'activités :

Chercher un en fonction des informations recueillies

Eviter de tripoter ses documents devant eux (se préparer un classeur par domaines d'exercices)

Alimenter les motivations par les supports (en fonction des centres d'intérêts déjà exprimés)

Lire :

Des logos, des mots photographiés, minuscules, majuscules, (outils aux choix)

Reconnaître les mots ASSIMO (ordi)

Lecture à voix hautes reconnaître les lettres de l'alphabet, les sons (voir outil joint véronique et fabrina)

Proposer différents document pour repérer si elle différencie

Enveloppe avec adresse (outil au choix pris de la réalité) pour voir comment la personne se repère dans l'espace du document,

Posture du formateur, il propose l'exercice et prise de note

Expliquer que cette prise de note sert pour se rappeler ce qu'il faudra faire,

Si lecteur

Faire lire un texte

Ecrire :

Dictée = graphie

Et production écrite = un message

Recopier pour aller chercher sur sa carte d'identité

Voir la graphie, l'aisance, les butées, les ratures, si il écrit phonétique, tournure de phrase,

Compter :

Pas systématiquement proposé, pourra venir après plusieurs séances

Peut avoir des indicateurs lors des calculs de dates et tableau à double entrée de la fiche d'identité.

Demander comment elle fait ses courses et comment elle paie (rapport aux finances, au rendu de monnaie, à la soustraction)

Outil test du CRIA

Code :

repère dans l'espace, carte de ville, LETTRIS, test crash de la voiture, ...

Raisonnement logique

Multimédia

Conclusion de l'entretien :

Restitution sous forme de bilan synthèse, pointer deux ou trois petites choses sur lesquelles on travaillera, sur des objectifs précis repérée par la personne

Retour sur l'objectif annoncé au départ

Pour commencer à amorcer une piste, pour donner envie de revenir, lui faire voir qu'on a compris sa situation

« Je vous tiens au courant, je fais part à l'équipe, je regarde en détail pour organiser la progression... »

- III - APRES la rencontre

Analyse des tests et des écrits : repérage d'objectifs supplémentaires, sous objectifs, intermédiaires qui vont temporiser l'objectif principal. On commence par ce qui va gêner le plus à la compréhension. Il faut ensuite déterminer si la personne ira dans un groupe ou avec un formateur bénévole, ou les deux, argumenter.

Lors de l'appel ou la rencontre après : lui expliquer les étapes de progression.



Présence obligatoire du formateur salarié entre le bénévole et l'apprenant lors de la première rencontre.



Attendre 2 à 3 séances pour appeler en cas d'absence non prévenue et se renseigner sur l'arrêt. Passer par l'administratif si on rencontre une résistance à répondre ou en cas de non réponse et/ou passer par la personne qui l'a conseillée ou prescrite.

Annexe 9



Fiche d'Identité

Date d'accueil : Date d'entrée en formation :

Qui vous a parlé de Lire et Dire ?

Nom du référent qui vous suit : Tél : :.....

Madame Mademoiselle Monsieur

Nom de famille :

Nom de jeune fille :.....

Prénoms

Age : Date et lieu de naissance :/...../..... à

Nationalité : Pays d'origine :

Adresse :

Code Postal : Ville :

Téléphone domicile : Portable :

Ressources :

De quoi vivez-vous ? Vos revenus : CDI CDD Intérim

Autre contrat : Plein temps Temps partiel

Type d'allocation : RMI RMI PARTIEL - Bénéficiaire : Ayant droit :

ASS ARE/AUD AI AER AAH API

CAF :..... N° allocataire :

Retraite Sans ressources Vit chez un tiers

Dates de contrat ou d'indemnisation :



1.1 Etes-vous : Célibataire Marié(e) Divorcé(e) En couple



Avez-vous des enfants : Oui Non Combien:

Âges: Prénoms :

.....

.....



Avez-vous le permis de conduire : Oui Non

Avez-vous un moyen de locomotion : Voiture Vélo Mobylette

Autre :

Emplois et formation :

A quel âge avez-vous quitté l'école ? Nombre d'années de
scolarité :

Quelle est la dernière classe fréquentée (Niveau)?.....

Diplômes préparés :Obtenu Oui Non En partie

Spécialité : Dernier établissement fréquenté :.....

Scolarité : en France : à l'étranger : en français :

Etes-vous demandeur d'emploi ? Oui Non

Date d'inscription à l'ANPE :

Avez-vous déjà travaillé ? Oui Non

A quel âge avez-vous commencé à travailler ?

.....

En quelle année ?

Quel travail ?

Votre activité actuelle :

Expérience professionnelle (remplir le tableau)

<i>Travail</i>	<i>Employeur</i>	<i>Lieu</i>	<i>Année ou âge</i>	<i>Nombre d'années</i>

Décrivez le but de votre venue à Lire et Dire

.....
.....
.....

Quand êtes-vous disponible ?

Jours :

Heures :

Décision suite à l'entretien : Secteur du lieu de formation :

Ateliers : *Oui* *Non* *Lesquels :*

Formation individuelle : *Oui* *Non*

Nom du formateur professionnel ou bénévole :

.....

DEGRÉ ANLCI : Lecture : Écriture : Calcul : Oral :

.....

Autonomie : Multimédia :

Annexe10

Partenaires :

Avec les associations locales intervenant auprès de personnes en recherche d'emploi ou de formation :

- ITS (Inter Travail Service) EFEB - Bourgueil
- Le Point Accueil « Oxygène » - Sainte Maure de Touraine
- Le Point Accueil « Cigales et Fourmis » à Richelieu
- Le Point Accueil « Le Trèfle à 4 feuilles » - Bourgueil
- Le Point Accueil « O P'tit Bonheur » - Chinon
- CLIPS (Comité de Liaison Inter Profession Service) - Langeais
- AREFI (Association Ridelloise pour l'Emploi, la Formation et l'Insertion)
Maison des Associations - Azay le Rideau
- APEB - L'Ile Bouchard
- MILE (Maison des Initiatives Locales et de l'Emploi) - Sainte Maure de Touraine

Avec les structures intervenant dans l'orientation et la formation des personnes en recherche de travail :

- ANPE : relations avec les conseillers pour le suivi des adultes en difficulté face aux savoirs de base.
- Mission Locale : relations avec les conseillers pour le suivi des jeunes inscrits dans un projet de formation ou de recherche d'emploi, ayant des difficultés avec les savoirs de base.
- Le FLES
- Chinon Multi-Services
- GRETA
- Espace Libres Savoirs (ELS qui coordonne les Visas du Conseil Régional)
- PRESTABUREAU
- Maisons de l'emploi qui se mettaient en place dès le 2nd semestre 2006

Avec les personnes intervenant dans le domaine social :

- Les Antennes de Vie Sociale et le Territoire de vie sociale, les CCAS (Centres Communaux d'Actions Sociales), les CIAS (Centres Intercommunaux

d'Actions Sociales), les assistantes sociales des secteurs pour le suivi, le positionnement et la formation de personnes en difficulté face aux savoirs de base,

- l'association centre social CLAAC de Chinon,
- le centre social de la Douve de Langeais
- MSA

Avec les associations intervenant auprès de personnes exclues :

- Les Restos du Cœur,
- Jardins du Cœur,
- Entr'Aide Ouvrière,
- Emmaüs pour le suivi des publics communs. Notamment la participation aux ateliers (initiation au code de la route, savoirs de base, cuisine...)
- L'association ENVOL de Segré 49 qui a bien voulu nous accueillir pour des échanges de pratiques

Mais aussi la Croix Rouge, le Secours Catholique, le Secours Populaire, l'Institut du Mai, A 2mains, le CAT et le foyer logement Léopold Bellan, L'IME les Fioretti de Richelieu

Avec les structures à caractère culturel :

- Les bibliothèques pour l'information de nos activités et le développement d'ateliers et d'interventions autour du livre, la mise à disposition de locaux
- Le Centre Régional du Livre et la maison du Livre de Neuvy le roi pour le projet 1000 lectures d'hiver de 2007
- Association Livre-Passerelle
- Service culturel de la ville de Chinon
- Association BD Boum pour un projet 2007/08
- Compagnie Marouchka

Avec les structures départementales et régionales :

- CRIA 37 (Centre Ressources Illettrisme et Analphabétisme)
- Centre Régional de l'Economie Solidaire

Avec les financeurs :

- Le Conseil Général
- Le Conseil Régional
- Le Fonds Social Européen
- La Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et la Formation Professionnelle
- Le FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations qui n'existe plus depuis décembre)
- La Caisse d'Allocations Familiales
- La direction Régionale des Affaires Culturelles (projet « Corps et écrits »)

- *Communautés de communes : du Pays d'Azay le Rideau, du Pays de Bourgueil, de Rivière - Chinon - St Benoît la Forêt, de la Rive Gauche de la Vienne, Sainte Maure de Touraine, du Véron*
- *Communes : Avoine, Avon les Roches, Azay le Rideau, Beaumont en Véron, Chézelles, Crouzilles, Langeais, L'Ile Bouchard, Marigny Marmande, Richelieu.*

Avec les structures mettant des locaux à notre disposition

- *Mairies : Chinon (Maison des Associations, Espace Public Numérique) – Artannes - Avoine (Centre Social et Culturel) - Azay le Rideau (Maison des Associations) - Beaumont en Véron - Bourgueil - Chouzé sur Loire - La Chapelle sur Loire - l'Ile Bouchard (Centre Municipal) - Parçay sur Vienne - Richelieu (salle Nicolas Lemercier), Trogues.*
- *Communauté de communes du Pays de Bourgueil*
- *Mission Locale – Association CLAAC*
- *Associations : CLIPS Langeais – Agir pour l'Emploi dans le Richelais - MILE Sainte Maure de Touraine - Point Accueil Le Trèfle à quatre feuilles Bourgueil, APEB l'Ile Bouchard*
- *Bibliothèque - médiathèque : Avoine - Bourgueil*
- *OPAC de Richelieu*

Annexe 11

Identité :

- Prénom:
- Âge:
- Situation familiale

Parcours socio-professionnel :

- Profession
- Rapport avec les collègues
- Comment est venue l'idée d'entrer en formation?
- Pourquoi vous attendez maintenant pour venir en formation ?
- Sentiment de honte peur du regard des autres
- Relation aux autres
- Comment se passe la formation : duelle ou en groupe ?
- Avantages et inconvénients
- Avez-vous le sentiment d'avoir été écouté, accompagné ou pris en compte individuellement ?
- Pensez-vous que cette structure est adaptée ou inadaptée à vos besoins?
- Comment s'est passée la rencontre avec les apprenants ?
- Quelle image avez- vous de vous-même et de ces personnes ?

Relation avec la formatrice

- Rôle de la formatrice
- Impression sur la formatrice :
- Rapport avec la formatrice
- La qualité de la formation

Projet professionnel :

- En quoi cette formation vous aide dans la vie quotidienne et professionnelle ?
- Changements perçus :
- Progrès, capacité à faire seul des démarches, des choix
- Polyvalence dans les postes de travail
- Projet

Annexe 12

EVALUATION		DATE	
NOM		SECTEUR	FORMATEUR
Prénom		Scolarité	degré ANLCI
situation au moment de l'évaluation		date d'entrée	atelier et/ou relation duelle
NOMBRE D'HEURES et/ou date de la dernière évaluation :			
OBJECTIFS			
PROGRESSION			
A FAIRE			
COMMENTAIRES			REGULARITE
code	A = acquis	ECA = en cours	NA = non acquis

Annexe 13

Référentiel simplifié applicable à la formation linguistique à des fins professionnelles (HUHTA, 2002 :13)

5- Niveau maîtrise	Communication aisée précise, bien construite, assurée à diverses fins professionnelles.	« Je comprends des textes professionnelles complexes ; je comprends un locuteur natif parlant vite, y compris avec les accents les plus fréquents ; Je prends l'initiative dans la conversation et peux exprimer mes idées facilement lors d'échanges professionnels »
4- Niveau actif	Savoir-faire et assurance pour Echanges professionnels normaux sans trop d'efforts visibles.	« Je comprends les textes professionnel ; je comprends une conversation normale de locuteurs natifs : si je dispose d'assez de temps, je peux exprimer correctement mon point de vue dans la conversation »
3- Niveau « gérable »	Parvient à participer ; a besoin de recourir à des techniques astucieuses pour compenser les faiblesses dans les échanges professionnels ordinaires.	« Je peux comprendre des textes simples et des énoncés clairs sur des sujets ordinaires ; je peux gérer les situations quotidiennes et nombre de situations professionnelles sans grande aide »
2- Niveau limité	Gestion des situations par une participation passive ; emploie un langage simplifié ; généralement : retards dans les réactions et la compréhension.	« Je comprends des parties de textes et nombre de conversations ordinaires ; je peux faire face à un certain nombre de situations quotidiennes ; je peux comprendre des sujets courants si l'on m'aide »
1- Niveau de base	Se concentre sur l'écoute et la compréhension ; échange des expressions usuelles	« J'ai certaines connaissances rudimentaires et peux comprendre un certain nombre d'éléments familiers dans la conversation mais je manque la

		plus grande partie de ce qui se dit ; je ne peux utiliser la langue , sauf certaines phrases échangées dans des situations fréquentes »
--	--	---

Besoins communicationnels en situation professionnel, niveau de compétence identifié et objectifs de progression (à construire en fonction des activités du groupe)

Exemples de situation	Amené(e) à rencontrer ce type de situation dans votre exercice professionnelle ? Oui /Non	Votre niveau actuel en ce qui concerne cette compétence langagière	Le niveau que vous visez en ce qui concerne cette compétence langagière	Selon quelle proportion vous semble-t-il important que cet élément soit inclus dans le cours : 3- forte proportion 2- une certaine proportion 1- très peu 0- pas du tout
Rédiger des contrats				
Parler de vous-même et de votre travail				
Voyager				
Entretenir des relations sociales (présentations, conversation polie)				
Appels téléphoniques de routine (prendre des messages, répondre à des demandes d'information, etc.)				
Contacts avec les clients (service clientèle, salons, réclamations par téléphone ou face à face)				
Recevoir des visiteurs				
Résoudre des problèmes informatiques				
Expliquer un processus ou une méthode de travail				
Lire les manuels, instructions,				

la littérature professionnelle				
Rédiger des messages électroniques, des fax ; prendre des notes lors des réunions				
Rédiger des notes, rapports, documents				
Participer à des réunions, négociations				
Autres				

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Andreux, F : les enjeux liés à une connaissance de l'illettrisme, in G.P.L.I, *contre l'illettrisme, méthode et outils : guide pour la formation des adultes*, Cahier n°2, centre I.N.F.F.O. Publications, « En Toutes Lettres- numéro spécial-juin 1990, Secrétariat chargé de la formation professionnelle, Paris, p.7

Barre De Miniac C, Lété B (dir), *L'illettrisme : De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, De Boeck Université et Larcier, Pratique Pédagogique, Paris/Bruxelles, 1997

Bercovitz, A, *La curiosité déplacée, propos sur l'apprentissage et la motivation*, Eres, Paris, 1995

Besse, J.M, *la formation pour adulte peu à l'aise avec l'écrit : de l'illettrisme aux illettrés*. Collection, Société en crise et illettrisme, ARALE-Médiat, Grenoble, 1994

Besse, J. M, *L'école efficace*, Armand Colin, 1995

Besse, J. M : « le rapport à l'écrit chez les adultes peu illettrés », in **Barre De Miniac C & Lété, B**, *L'illettrisme : De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, De Boeck Université et Larcier, Pratique Pédagogique, Paris/Bruxelles, 1997, p 263-279

Blanchet A & Gotman A, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992

Campenhoudt L, V, *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Dunod, 2001

Rogers, C, *Le développement de la personne*, Dunod, 1966

Coquelle, C : *Illettrisme et société : vers un modèle alternatif*, *Actualité de la formation permanente*, n°147, centre I.N.F.F.O.Publications, Paris, Mars-Avril 1997, p100

De Gauléjac, V, *Les sources de la Honte*, DDB, 1997, p59

Dubar, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 3^e édition Revue .Armand Colin, U, 2002

Dubar, C, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. A. Colin, U, Para Universitaire, 1991

Dubar, C, *L'autre jeunesse. Des Jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Lille, PUF, coll. « Mutations »,1987

Dumont, P, & Calvet L-J (dir), *l'enquête sociolinguistique*, Paris, l'harmattan, 1999

Espérandieu, V ; Lion, A & Benichou, J, P, « *Des illettrés en France* », rapport au premier ministre, La Documentation française, 1984, 157p

Espérandieu, V & Jean, V, *Illettrisme*, Dominos Flammarion, Paris, 2000, p, 28

Goguelin, P, *Projet professionnel, projet de vie*, E.S.F Editeur, Paris, 1992

Guichard, J & Huteau, M, *Psychologie de l'orientation*. Paris. Dunod 2001

Gumperz, J, *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, minuit, 1982, p.131

Huhta, M, outils pour la planification linguistique, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue-* Etude de référence, division des politiques linguistiques- Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur- DGIV-Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Kolb, D, *Experiential learning*, 1984, p.42, traduction libre par Landry, F, in «Vers une théorie de l'apprentissage experientiel », *La formation*

expérientielle des adultes, Courtois B & Pineau G, Ed. La Documentation Française, 1991, p.27

Lahire, B « Des conditions d'apprentissage du métier dans des emplois accessibles sans formation » in, F. Ginsbourger, V. Merle, G. Vergnaud (Dir), *Formations et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris, La Documentation française, 1992, p. 59-62

Lahire, B, *Le Monde de l'Education*, Mai 2000, p.43

Laing R.-D (1961), *self and the others*, trad. française *Le soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971

Larivey, M, *La puissance des émotions : comment distinguer les vraies des fausses*. Les Editions de l'Homme, 2002

Leray, C, «Histoires de vie en formation d'immigrés de diverses générations », in Leray, C & Bouchard, R (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, Presses universitaires de Rennes, n°5, 2002 , p87-93

Mercure, D, *Les temporalités sociales*, l'Harmattan, Paris, 1995

Mucchielli. A. (Dir), *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. colin, 1996, p57

Sainsaulieu, R (1977) : *L'identité au travail*, Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 2e éd, 1985, 5p

Vinerier ,A, *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, Paris, L'harmattan,1994

Vinerier, A, *Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation : guide pour le formateur*, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, 2005

Revues:

Bulletin de Centre de Ressources pour lutte contre l'illettrisme (C.R.C.I) de Moselle de 22 /08/1995

« Réseaux de solidarité et intégration sociale », étude réalisée avec le concours du Fonds National de Développement de la Vie Associative

Prodhomme, M : « Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstenir pour permettre au sujet de s'advenir », in *Revue Education permanente : l'accompagnement dans tous ses sens n°153, 2002-4, pp79-89*

Le Bouëdec, G, « La démarche d'accompagnement un signe du temps », *Revue Éducation permanente : l'accompagnement dans tous ses sens n°153, 2002-4, p. 15*

Webographies :

Murat F, *Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale*, INSEE Première, n°1044, octobre 2005-4p. – en consultation sur internet: [http:// www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1044.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1044.pdf)

Illettrisme : des chiffres pour éclairer les décisions/ANLCl.- Lyon : ANLCl, s.d. - 4 p. - en consultation sur Internet : www.anlci.fr/documents/060607_chiffres_anlci.pdf

Illettrisme : les chiffres/ANLCl.- Lyon : ANLCl, s.d. - 22 p. - En consultation sur Internet : www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf
<http://www.ville-chinon.com>

SIGLES

ACTIVE : Association Active Tourangelle pour l'Insertion par le Vêtement

ADPEC : Association pour le Développement de l'Education Permanente en Chinonais

AFFIC : Association de Formation des Formateurs Illettrisme et Culture

AFTAM : Association pour la Formation des Travailleurs Africains et Malgaches

ANLCI : Agence Nationales de Lutte Contre l'Illettrisme

ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi

CA : Contrat Aidé

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CLI : Commission Locale d'Insertion

CMR : chargé de Mission Régionale

CRCI : Centre de Ressources pour lutte Contre l'Illettrisme

DDTEF : Direction Départementale du travail, de l'Emploi et de la Formation

FAS : Fonds d'Action sociale

GPLI : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

GLOSSAIRE

Accompagnement :

Ce mot est d'utilisation récente en Travail Social. Sa racine latine est : ad mouvement qui signifie « avec ».

Ce vocable renvoie également aux termes de compagnon et copain, qui sont utilisés pour signifier les liens de proximité entre des personnes. En espagnol, dérive aussi de cette racine le mot « compatir » qui veut dire partager. Accompagnant et accompagné partagent, font côte à côte, ensemble, un bout de chemin

Analphabétisme :

Etat d'une personne qui n'a jamais été scolarisée et qui n'a jamais appris à lire et à écrire. L'analphabétisme peut être défini comme la situation des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre un code écrit dans aucune langue (GPLI, 1995).

Illettrisme :

Etat des personnes qui ont été scolarisées et appris à lire et à écrire, mais en ont perdu la pratique. Ces personnes ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle (GPLI⁷⁸, 1995)

Insertion professionnelle et sociale :

L'insertion est l'action d'insérer. Insérer vient du latin "INSERERE" qui signifie introduire, mettre dans, trouver une place parmi... Il va donc s'agir de placer, dans un milieu existant, constitué d'un élément extérieur. Des phénomènes simples d'appartenance et de défense engendrent des mouvements de méfiance, de refus envers le nouvel élément constituant qui, pour trouver sa place, doit empiéter plus ou moins sur celle des autres. L'insertion suppose

⁷⁸ GPLI : Groupement Permanent de lutte contre l'Illettrisme

donc d'abord l'acceptation de l'ensemble existant et de tous ses éléments le constituant. Ainsi on parle d'insertion professionnelle si cette insertion est pratiquée dans une activité professionnelle, c'est à dire dans un lieu à définition précise, à obligation et aux contraintes et d'insertion sociale si cette insertion doit permettre à chacun d'apprendre les conditions de la vie en société, notamment dans le cadre de l'établissement. Elle doit viser à préparer chacun, jeune ou adulte, à s'intégrer dans une collectivité humaine, en respectant ses règles, en faisant preuve d'autonomie, de sens de la responsabilité.

Projet professionnel :

C'est un projet qui a pour objectif de présenter un bilan de ses compétences, de ses expériences professionnelles, de présenter les domaines dans lesquels on a quelques brides de connaissances, ses objectifs professionnels à moyen terme, qui tendent à un métier correspondant.

Savoirs de bases :

C'est « l'ensemble des compétences et des connaissances permettant dans différents contextes (familial, social, professionnel, culturel) de communiquer avec autrui et son environnement par le langage oral (...) d'utiliser des outils mathématiques permettant de compter et de mesurer (...), de se repérer dans le temps subjectif (par rapport à son histoire...), de se repérer dans l'espace » (GPLI, 1995).

.

.

GUENE (Oumou Khayri), 2009.

Pratique d'accompagnement linguistique pour des illettrés en situation de travail.

Contribution à l'étude d'une reconstruction identitaire des apprenants de Lire et Dire en situation d'illettrisme, par le biais d'une formation par alternance.

Mémoire en vue de l'obtention d'un Master 2^e année Stratégie et Ingénierie en formation d'adultes. Université François Rabelais de Tours. Département des Sciences de l'Education et de la Formation.

134 pages

L'objet de cette étude c'est d'intégrer dans une pratique d'accompagnement linguistique une dimension socio-professionnelle par la mise en œuvre d'une formation par alternance qui articule situations de travail et formation linguistique, ceci dans le but de permettre aux salariés illettrés de se reconstruire une identité reconnue. Comment les salariés en situation d'illettrisme s'identifient-ils par rapport aux autres ? En quoi la formation linguistique favorise-t-elle une reconstruction identitaire ? Après avoir recueilli les témoignages de quatre personnes illettrées sur leur vécu de la formation linguistique par rapport à leurs situations de travail, nous nous sommes concentrée sur l'impact de la formation linguistique sur leur processus de construction identitaire. A partir des réponses, nous avons ainsi proposé une piste de formation par alternance qui, susceptible d'éveiller l'implication des entreprises dans la lutte contre l'illettrisme, facilitera ce processus de reconstruction identitaire.

Mots-clés :

Accompagnement, illettrisme, identité, situation de travail, formation, socialisation

Titles:

Practical of linguistic accompaniment for the illiterate ones in situation of work. Contribution to the study of an identity rebuilding of learning to Read and Say in situation illiteracy, by the means of a formation by alternation.

Summary:

The object of this research is to integrate in a linguistic practice of accompaniment a socio-professional dimension by the implementation of a formation by alternation which articulates situations of work and linguistic formation, this with an aim of making it possible to the illiterate employees to be rebuilt a recognized identity. How the employees in situation of illiteracy identified are compared to the others? In what the linguistic formation does support T it an identity rebuilding? After having collected testimonies of four illiterate people on lived of the linguistic formation compared to their situations of work, we were centered on the impact of the linguistic formation on their process identity construction. From the answers, we thus proposed a track of formation by alternation which, likely to wake up the implication of the companies in the fight against illiteracy, will facilitate this process of rebuilding identity.

Key words:

Accompaniment, illiteracy, identity, working situations, training, socialization.