



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Année Universitaire 2011 - 2012

Pertinence du portfolio dans l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme

***Etude des pratiques d'accompagnement dans un dispositif
« savoirs de base »***

Présenté par
Pauline BESNARD

Sous la direction de

Hervé Breton, Maître de Conférences associé

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 2^{ème} année – Arts, Lettres & Langues, Mention Sciences de l'Education et de la Formation tout
au long de la vie, spécialité Fonctions d'Accompagnement en Formation

Remerciements

J'adresse mes vifs remerciements à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je remercie toute l'équipe pédagogique du département des Sciences de l'Education, Hervé Breton, Laurence Cornu, Noël Denoyel, Sylvie Gaulier, Emmanuel Nal et Isabelle Perronet, pour la qualité de leur accompagnement, leur soutien tout au long de l'année.

Merci à ma tutrice de stage, ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe de l'association de formation professionnelle pour la qualité de leur accueil.

Une sincère pensée, pour les stagiaires que j'ai accompagnés, je remercie chaleureusement les trois professionnelles interviewées, pour leur collaboration et leur sympathie.

Un grand merci à toute la promotion du FAC 16, pour leur bonne humeur constante et leurs encouragements.

Pour finir, je remercie infiniment mes proches pour leur patience et leur soutien dans les moments difficiles et pour être encore présents aujourd'hui, tout particulièrement ma maman pour son travail de relecture.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	4
<i>Chapitre 1: De la GRH à l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme</i>	6
Partie I/ Repérage des notions et concepts du champ de l'accompagnement dans les situations d'illettrisme	25
<i>Chapitre 2: L'accompagnement en formation d'adultes</i>	26
<i>Chapitre 3: La démarche portfolio</i>	73
<i>Chapitre 4: L'Empowerment: autonomie et autorité professionnelle</i>	104
<i>Chapitre 5: Interface entre théorie et pratique : problématisation & hypothèses</i>	134
Partie II/ Etude méthodologique des pratiques	137
<i>Chapitre 6: Le cadre de la recherche</i>	137
<i>Chapitre 7: L'analyse des pratiques</i>	167
<i>Chapitre 8: Le repérage des axes structurants</i>	186
<i>Chapitre 9: Préconisations</i>	219
Conclusion	224
Références et Index	226

Introduction

Notre société exige aujourd'hui une maîtrise minimum de l'écrit pour pouvoir faire face au quotidien, vie familiale, sociale, professionnelle ... Quelle place est accordée, aux personnes ne maîtrisant pas ces savoirs de base demandés par la société ?

La question de l'illettrisme aujourd'hui posée en France, tend à faire apparaître ces personnes essentiellement au travers de ce qu'elles ne sont pas : des lettrés, de ce qu'elles ne savent pas : lire, écrire, compter. Comme pour les chômeurs, on les appréhende comme des « sans ». Nous en oublions que dans leur rapport singulier au monde, elles ont développé un mode de vie comportant des savoir-faire autonomes.

Au cours de cette année de Master 2, nous avons mené notre recherche, à la suite d'une expérience de stage durant l'année de Master 1 Ingénierie de Formation, sur l'accompagnement en formation de lutte contre l'illettrisme.

Dans un premier temps, nous avons souhaité comprendre, comment accompagner des personnes en difficultés avec les savoirs de base à s'insérer socialement, professionnellement ?

Puis, notre pratique en tant que stagiaire a entraîné de nouvelles interrogations. Une personne en situation d'illettrisme est une personne en difficulté avec les savoirs de base, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul, et parfois des difficultés de repérage dans le temps et dans l'espace.

Entrer dans un processus d'apprentissage, est pour nous, indissociable de l'histoire de chaque apprenant, il s'agit de le prendre en compte en tant que sujet. L'enjeu de la formation, est de pouvoir mettre en valeur leurs compétences, savoir-faire acquis afin de les accompagner dans leur apprentissage ou réapprentissage des savoirs de base, au lieu de les mettre en évidence uniquement en termes de manques, et d'échec antérieurs.

Convaincues, que les personnes en situation d'illettrisme ont des compétences, non conscientisées certes, nous avons cherché avec notre terrain de recherche, à accompagner ces personnes à prendre conscience des savoirs construits antérieurement avec leurs diverses expériences, personnelles, professionnelles, familiales, extra-professionnelles, leurs trajets de vie etc., afin de favoriser l'intégration des nouveaux savoirs.

C'est tout naturellement, que nous nous sommes orientées vers la démarche de portfolio, pour répondre à nos interrogations.

Notre question de recherche porte sur **la pertinence de la démarche de portfolio dans l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme.**

Nous présenterons d'abord ce qui, dans notre parcours nous a amenées à nous intéresser à cette thématique, puis nous présenterons notre projet de recherche.

Nous aborderons ensuite une partie théorique dans laquelle nous étudierons certains concepts nous permettant d'approfondir notre question et de conduire notre problématique, en apportant l'éclairage à notre enquête de terrain.

Cette enquête de terrain sera présentée dans la seconde partie dont un point est consacré à la méthodologie que nous avons utilisée tant pour préparer et conduire ce travail que pour l'analyser et l'interpréter. Enfin, cette méthodologie nous amène dans un dernier chapitre à proposer des préconisations pour penser une ingénierie de l'accompagnement permettant aux personnes en situation d'illettrisme, dans le cadre d'un dispositif de formation, de développer leur Empowerment, conduisant à la concrétisation de leurs projets personnels.

« Un adulte illettré n'est pas « une page blanche », tout au long de sa vie, il a acquis une expérience, des savoir-faire d'ordre manuel et technique, un savoir-être. Lui reconnaître ses savoirs, lui permettre de les dire, et de les transmettre, c'est le voir autrement qu'en terme de manques, c'est le reconnaître. »

Anne Vinérier

Chapitre 1 : DE LA GRH A L'ACCOMPAGNEMENT DE PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME

Ce chapitre présente le chemin parcouru qui nous a amené à notre question de recherche. Notre projet de recherche n'a pas été construit au hasard, il est lié à notre propre parcours. Ce projet s'inscrit dans un contexte général qui est la lutte contre l'illettrisme. Nous proposons quelques éléments de ce champ en introduction à notre conceptualisation.

1.1 Le trajet

Après l'obtention du Bac Economique et Social (ES) option Mathématiques, nous nous sommes dirigées vers un Diplôme Universitaire de Technologie, (D.U.T.), Gestion des Entreprises et Administrations (G.E.A.) option Ressources Humaines. Nous nous sommes orientées vers ce D.U.T., car il propose différentes matières générales nous laissant ainsi deux années, pour nous spécialiser.

Lors de notre stage de deuxième année de D.U.T., effectué dans le service Formation Continue de l'hôpital d'Amboise, nous nous sommes passionnées pour la formation pour adultes, cela a été comme évidence, un réel déclic.

Ainsi, nous avons souhaité affirmer notre engagement en poursuivant en Licence Professionnelle Gestion des Ressources Humaines (G.R.H.), option Développement des Compétences et Formation Professionnelle puis en intégrant le Master 1 Ingénierie de Formation.

Lors de notre stage de Master 1, réalisé dans un organisme de formation pour adultes, nous avons été confrontées à l'illettrisme, nous nous sommes posées des questions, comment être inséré dans notre société sans maîtriser les savoirs qu'elle exige ? Les personnes que nous avons rencontrées lors de ce stage étaient en poste, nous nous sommes alors demandées, comment ces personnes ont-elles fait pour ne pas être dévoilées par les collègues, les supérieurs hiérarchiques ? Comment apprendre à réapprendre ? Comment retrouver le goût de réapprendre ? Ces personnes avaient mis en place des savoir-faire pour ne pas être dévoilées.

Ce qui nous a interrogées, était le fait que ces personnes exerçaient un emploi, avaient une vie familiale, associative, des expériences et ainsi maîtrisaient des savoirs mais ces derniers

n'étaient même pas conscientisés et donc valorisés, par les personnes, du fait, de la non maîtrise des savoirs de base que la société exige aujourd'hui.

Pour répondre à toutes nos questions, nous avons choisi d'intégrer le Master 2 Fonctions d'accompagnement et de réaliser notre stage au sein d'une association de formation professionnelle ayant un dispositif de lutte contre l'illettrisme.

Pourquoi s'interroger à l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme ?
Ce choix n'est certainement pas anodin ; il est en réalité totalement lié à ma propre histoire et à mon parcours...

Petite fille d'immigrés italiens de Tunisie arrivés en France en 1958, en même temps que les « pieds noirs » d'Algérie. Mes grands-parents ont connu comme tous les immigrés, des difficultés d'intégration, nouveau pays, nouvelle culture, nouvelle langue ... dans une France en pleine reconstruction d'après guerre.

Dans leur pays natal, la Tunisie, leur langue maternelle était un patois mélangeant de l'italien, du français et de l'arabe.

Comme on peut l'imaginer, l'apprentissage de la langue française s'est fait progressivement, au sein de petits cercles familiaux.

Mes grands-parents, comme les autres immigrés, ont dû faire preuve d'un rapide apprentissage de la langue, afin de s'intégrer le plus rapidement possible, aussi bien professionnellement (obtenir un travail) que socialement (obtenir un logement).

La maîtrise de l'oral ne leur demanda pas beaucoup d'effort et fût rapide. Concernant l'écrit, n'ayant pas eu d'apprentissage formel en savoirs de base, cela a été plus compliqué. Le soutien d'autrui fût d'une grande aide, une voisine, un collègue et les enfants !

En effet, l'arrivée de leurs deux enfants, a permis un apprentissage collectif entre parents et enfants de la lecture et surtout de l'écriture.

Encore aujourd'hui, marqués par le sentiment de honte, de gêne de cette maîtrise incomplète de l'écrit, ils font appel, maintenant à moi, pour rédiger des courriers, les aider à comprendre le sens d'une lettre émanant d'institutions bancaires, de caisse de retraite ...

En admiration, devant leur façon de faire pour contourner les obstacles, quand cette maîtrise incomplète leur revenait brusquement en pleine figure, devant leur capacité à s’allier de personnes maîtrisant des savoirs qui leur échappaient, leur détermination à apprendre à tous les âges de la vie, même encore aujourd’hui. Je me rends compte seulement maintenant, en rédigeant mon trajet, que ma recherche est en réalité totalement liée à ma propre histoire.

1. 2 Le contexte de recherche

Notre recherche se situe dans le domaine de la formation des adultes et plus précisément dans le champ de la lutte contre l’illettrisme. Cette partie expose les éléments nécessaires à la compréhension de notre terrain.

1.2-1 Description de notre contexte

Notre recherche se situe dans le domaine de la formation des adultes et plus précisément dans le champ de la lutte contre l’illettrisme.

Les formations aux savoirs de base, un dispositif spécifique

L’illettrisme est un phénomène qui semble concerner toute la société. La lutte contre l’illettrisme est caractérisée par la mise en place de dispositifs réalisés par différents partenaires et ayant pour objectif premier de remédier à ce problème social.

Dans le cadre de la lutte contre l’illettrisme, il ne s’agit pas d’alphabétiser les personnes en situation d’illettrisme mais de les accompagner dans leur acquisition des savoirs de bases. La formation tout au long de la vie se voit attribuer une mission en termes de lutte contre l’illettrisme.

« La lutte contre l’illettrisme fait partie intégrante de l’éducation permanente [...] les actions de lutte contre l’illettrisme sont des actions de formation » (A.N.L.C.I., 2003).

Au sein du contexte de la formation continue, vont se développer des dispositifs de formations proposant, un accompagnement aux apprentissages ou réapprentissage des savoirs

de base. Les savoirs de base sont essentiellement constitués par la lecture, l'écriture et le calcul, le raisonnement.

Les objectifs

Selon le cadre de référence réalisé par l'A.N.L.C.I., les objectifs sont d'accompagner les adultes dans leur acquisition des savoirs de base. L'objectif principal étant de permettre une plus grande autonomie dans la vie quotidienne et professionnelle. Ces connaissances acquises doivent permettre aux personnes en situation d'illettrisme de « *réaliser de manière autonome les activités courantes de la vie quotidienne qui nécessitent le recours à l'écrit ou aux compétences de base* ».

Les dispositifs de formation destinés aux personnes en situation d'illettrisme sont de nature et formes diverses. Les A.P.P., Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont des ateliers permanents pouvant accueillir des personnes en situation d'illettrisme.

Lutter contre l'illettrisme consiste à mettre en place des actions culturelles et des dispositifs de formation le plus tôt possible et à tous les âges de la vie. La formation destinée à former les adultes intervient dans ce champ en proposant des dispositifs adaptés aux spécificités du public. La formation doit répondre à des besoins individuels et personnels en accompagnant chaque personne à « se former ».

1.2-2 Pourquoi avoir choisi la lutte contre l'illettrisme ?

Lors de notre stage de Master 1 Ingénierie de la Formation, réalisé dans un organisme de formation, nous avons été confrontées à des personnes en situation d'illettrisme et cela nous a posé quelques difficultés puisque nous ne savions pas comment réagir face à cette situation, nous nous sommes senties impuissantes.

Pour répondre à toutes nos questions, nous avons choisi d'intégrer le Master 2 Fonctions d'Accompagnement et de réaliser notre stage au sein d'une association de formation professionnelle, ayant un dispositif de lutte contre l'illettrisme. Notre mission était d'accompagner des personnes en situation d'illettrisme à la démarche du portfolio.

1.3 L'illettrisme, un phénomène social

Les représentations de la société sur les personnes illettrées ont évolué depuis vingt ans. La question de leur situation se pose aujourd'hui, alors que ces personnes avaient auparavant assez facilement leur place. Dans une époque où le lien social est en crise, la société tend à faire porter aux illettrés leurs difficultés d'intégration. Un certain nombre de discours renvoie l'exclusion du côté de la déficience individuelle, alors que les éléments de causalité sont plutôt à rechercher du côté des mécanismes socio-économiques et de l'institution scolaire.

La question de l'illettrisme aujourd'hui posée en France, tend à faire apparaître ces personnes essentiellement au travers de ce qu'elles ne sont pas : des lettrés. Comme pour les chômeurs, on les appréhende comme des « sans ». On en oublie que dans leur rapport singulier au monde, elles ont développé un mode de vie comportant des éléments valides et des savoir-faire autonomes.

Il nous semble que nous ne pouvons aborder la question de l'illettrisme, sans nous pencher sur l'évolution de la place de l'écrit dans nos sociétés occidentales au cours des siècles. Ce détour nous permet de nous aider à appréhender ceux que l'on appelle « les illettrés », non plus uniquement comme des personnes « en manque d'écrit », mais peut-être aussi comme des individus dotés d'une autre manière de vivre. Ce détour par l'histoire peut aussi nous aider à comprendre comment nous en sommes arrivés à donner une place sacralisée à l'écrit et à reléguer ainsi l'oral au second plan.

1.3-1 Les sociétés orales dans l'histoire

Place centrale du mythe dans la tradition orale

La plupart des cultures humaines se sont développées sans autres moyens de transmission de l'information que la parole humaine et sans autre moyen de stockage que la mémoire individuelle. Ce simple constat donne immédiatement une idée de l'ampleur du domaine qu'on circonscrit sous le nom de « tradition orale ». Le phénomène de l'oralité caractérise donc un domaine immense de faits culturels. En se limitant même aux sociétés de tradition uniquement orale, on doit y inclure des phénomènes aussi hétérogènes que la littérature orale et les généalogies, mais aussi les rituels, coutumes, recettes et techniques, dont le trait commun est d'avoir été censément légués par les générations antérieures, de renvoyer au passé de la société. Les spécialistes ont parfois réduit l'usage de l'expression « tradition orale »

aux seuls énoncés dont le propos est de décrire le passé : mythes de fondation, légendes historiques ou encore chroniques locales ou dynastiques.

Jusqu'à la fin de l'Antiquité, de nombreuses matières mythologiques ou religieuses ont d'abord été véhiculées par la tradition orale avant d'être fixées par écrit : parmi les textes les plus célèbres, on peut citer l'Iliade et l'Odyssée d'Homère.

Dans cette appréhension particulière du monde, le mythe occupe une place centrale. Il est omniprésent dans la vie des individus. Bernard Lahire nous dit : « *Les mythes et les rites sont vécus comme retour, répétition à l'identique et cette répétition légitime les pratiques*¹ ». Dans ces sociétés, il n'y a aucun pouvoir humain, aucune institution humaine. L'autorité est placée chez les dieux ou les ancêtres et non chez les hommes.

Dans ces sociétés, les êtres sont plus agis par leur mythes, leurs rites, leurs savoirs, savoir-faire qu'ils n'agissent sur eux. Bernard Lahire nous dit : « *Ils les possèdent et les produisent eux-mêmes mais de telle façon, sur un mode tel, qu'ils ne sont plus possédés par eux qu'ils ne les possèdent vraiment*² ». En d'autres termes, les êtres ne détachent pas les mythes, les rites, les savoirs ou savoir-faire de leur corps, des personnes détentrices de ces savoirs ou des pratiques. Il n'existe pas d'acquisition des savoirs séparés, le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage.

De même, la pensée mythique ne dissocie pas les mots et les choses, le langage et le réel. Le langage est une pratique qui s'ignore comme telle. Le sujet parlant ne se dégage pas de sa parole pour entrevoir son fonctionnement interne et spécifique : « *Les être sociaux sont pris dans le langage et sans prise sur lui en tant que tel*³ », nous dit Bernard Lahire. On pourrait dire qu'ils ne mettent pas de distance entre les mots et ce que ces mots veulent dire, qu'ils ne séparent pas le signifiant du signifié.

Les langues orales ne sont pas dépourvues de règles. Elles disposent d'une structure grammaticale et lexicale, capable d'exprimer un grand éventail de significations. Par exemple, le langage des signes, convient parfaitement à l'expression complète de toutes les significations.

Les sociétés orales donnent aussi une place privilégiée à la discussion et à l'argumentation, en effet, les traditions culturelles, les savoir-faire, se transmettaient sans qu'il soit nécessaire de recourir aux techniques de l'archivage, comme nous avons l'habitude, maintenant de faire.

¹ LAHIRE, B, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*

² Ibid

³ Ibid

Entrée de l'écriture dans les cultures orales

L'entrée de l'écriture dans les cultures orales, comme en Egypte ou en Mésopotamie, va petit à petit transformer le rapport au langage, le rapport au mythe et le rapport au pouvoir. Bernard Lahire nous indique que l'écriture n'est pas un simple redoublement de la parole, qu'elle est un véritable transformateur cognitif et organisationnel.

Les premières écritures sont les prémices d'une réflexion sur le langage. Elles vont contribuer à transformer le rapport au langage et au monde.

Concernant le rapport au mythe, les scribes et les prêtres vont jouer un rôle fondamental. Le fait de mettre les mythes et les rites par écrit, de les objectiver, va constituer le début d'une relativisation de la religion et modifier le rapport au mythe.

Avec l'écriture, c'est tout le rapport au monde qui évolue. On s'approprie davantage celui-ci et on accroît la pouvoir de la maîtrise. Avant, on était sous le pouvoir des dieux, ce même pouvoir est désormais délégué aux mains des hommes.

Emergence de l'écrit dans la société grecque

Notre civilisation plonge très loin ses racines dans la tradition écrite. Dans la société grecque antique, l'idée d'individu comme valeur, séparé du monde n'existe pas. L'individu ne s'envisage pas indépendamment des autres citoyens, de la cité, du monde : « *L'homme grec se pense alors comme citoyen, tout entier défini par ses liens aux dieux, au monde (cosmos), à la cité (polis), aux autres citoyens*⁴ » nous indique Alex Lainé.

Les historiens s'accordent pour reconnaître que les grecs privilégiaient la parole. C'est autour de la parole que s'est organisée la communication sociale.

La cité grecque se présente comme un espace social centré sur « l'agora », place publique où se déroulent des débats. Une grande place est accordée à la dialectique, c'est-à-dire à la discussion et à l'argumentation, véritable instrument de connaissance.

L'écriture a généralisé l'accès à certains modes d'argumentation et a permis de constituer des archives. Avec l'alphabet, inventé par les grecs, nous assistons à une véritable analyse phonétique de la langue. Les mots vont être classés, différenciés selon leur fonction, leur place, leur rôle.

⁴ LAINE, A, 1998, *Faire de sa vie une histoire*

La cité grecque est indissociable des lois et décrets. Petit à petit, ce qui gère l'activité des hommes va apparaître comme une règle écrite, objectivée, généralisée et applicable à tous ceux qui participent à la vie de la cité et aux assemblées politiques. L'activité du gouvernement va être perçue comme une institution humaine. L'activité sociale ne va plus se fonder sur la répétition de ce que les ancêtres ou les dieux ont fait, ni sur les décisions d'un pouvoir séparé, légitimé par les dieux.

Ainsi, l'écriture favorise la production des idées et structure la pensée, elle mène également à une conscience de soi.

Jusqu'à la renaissance : l'écrit comme aide-mémoire

A la renaissance, l'invention de l'imprimerie a facilité l'accès aux documents et a eu un rôle déterminant dans le développement de l'Europe. Nous pouvons le comparer à celui qu'a joué l'invention de l'alphabet dans l'histoire grecque. Mais quel rôle a pu jouer l'écrit dans ces transformations culturelles ? Qu'est-ce qui, dans l'écriture et la maîtrise de l'écrit, a pu contribuer à ces changements ?

Pour tenter de répondre à ces questions, il nous paraît important de regarder, quelle était la place de l'écrit jusqu'à la Renaissance, puis comment cette place a évolué.

Les historiens montrent qu'à l'époque médiévale, l'oral et l'écrit ne sont pas des catégories strictement séparées et que les plus fins lettrés étaient aussi ceux qui maîtrisaient le mieux l'oral. C'est ainsi que les écrivains médiévaux ne pensaient pas l'écriture comme devant se substituer à la mémoire, mais plutôt comme une aide à la mémorisation.

Tout au long du Moyen-âge, les écrits étaient donc traités comme des aide-mémoire permettant de retenir des énoncés oraux.

1.3-2 L'écrit en tant que norme sociale

A partir de la Renaissance : recours au sens littéral

Entre le Moyen-Age et la Renaissance, des changements importants vont s'opérer dans la manière d'aborder l'écrit. Au début du XII^{ème} siècle, les façons de lire étaient fortement influencées par les pratiques de traduction des textes sacrés et l'on accordait au sens spirituel beaucoup plus d'importance qu'au sens littéral.

Au Moyen-Age, les images donnaient lieu à une interprétation libre des choses représentées et avaient souvent un caractère sacré. A compter du XVII^{ème} siècle, les écritures sont lues systématiquement selon leur signification littérale. Une attention est faite à la définition des mots, à l'étymologie, à la syntaxe, à l'intention de l'auteur. On se polarise sur la question de la justesse et de la vérité.

De là, est née une nouvelle manière d'écrire les textes et une nouvelle manière de penser le monde.

A la Renaissance, la culture écrite est devenue la culture légitime par excellence, reléguant l'oral sur un plan mineur. A partir de cette période, c'est dans le livre que les hiérarchies au pouvoir vont s'exprimer. La pensée est mise dans le livre, dans un ordre rigide, rectangulaire, linéaire, il est censé garantir l'ordre et la cohérence.

C'est un rapport nouveau à l'espace qui a été établi au travers de cette place donnée à l'écrit. Nous sommes passés de la parole, moyen de communication immatérielle, à l'écrit, moyen de communication matérialisé et proposant un espace réel où est décrit le monde.

L'écrit comme objet de domination

De nombreux exemples dans l'histoire montrent que l'écriture n'a pas forcément servi au développement social. Entre le XV^{ème} et le XIX^{ème} siècle, le peuple est considéré comme devant être éduqué.

C'est sans doute avec la réforme protestante que débute le grand mouvement d'alphabétisation généralisée. Pour les protestants, être un bon chrétien, c'est apprendre à lire, être éduqué. Le nombre des fidèles sachant lire va donc croître considérablement sous la pression religieuse. C'est ainsi qu'au milieu du XVIII^{ème} siècle, en Suède, 80% des hommes et des femmes savent lire.

C'est ainsi qu'au fil des siècles, avec l'écriture, l'homme a procédé à un travail long et patient de mise en ordre des choses, pensées, connaissances et a acquis une conception linéaire du temps et de l'espace.

Cette nouvelle conception du monde a eu des répercussions souvent néfastes sur l'ensemble des populations. On considère que l'on passe, non d'une culture à une autre, mais de l'ignorance à la connaissance ...

1.3-3 La construction sociale de l'illettrisme

L'illettrisme est avant tout une construction sociale⁵, elle a été d'abord une succession, voire une accumulation, de représentations plus ou moins pertinentes, plus ou moins construites, plus ou moins "idéologisées". Depuis quelques années certains acteurs de terrain et quelques chercheurs tentent de percevoir dans sa diversité un phénomène social complexe et évolutif. Parler aujourd'hui d'adultes en situation d'illettrisme n'est pas en parler comme hier et encore moins comme demain compte tenu des évolutions constantes et rapides des savoirs nécessaires à l'autonomie sociale, à la maîtrise des situations de travail, à l'utilisation des technologies de l'information. Aborder la question des situations d'illettrisme aujourd'hui n'a de sens que si ce discours est contextualisé, toujours relatif et distancié. L'illettrisme n'est pas un concept unifié mais plutôt un paradigme en construction qui relève d'un travail pluridisciplinaire et pluri-acteurs où se dynamisent et se renforcent, tout en se respectant, les approches croisées des sciences humaines et sociales.

La question de l'illettrisme, résulte d'un malaise assez récent dans les sociétés industrialisées, qu'elles soient nord-américaine, britannique, française et quelques autres encore... Elle découle, particulièrement dans l'hexagone, du constat et des effets de la rupture du contrat social tacite hérité de la reconstruction et des trente glorieuses. Les différentes approches de l'illettrisme peuvent se lire chronologiquement au fur et à mesure que le discours, sur cet objet social encore mal identifié, se construit. La première de ces approches date des années 1970, elle associe illettrisme à misère et exclusion sociale radicale. Cette approche due aux militants du quart-monde visait à une compréhension et à une émergence sur la scène publique, à une « médiatisation », dirait-on aujourd'hui, d'un fait de marginalisation sociale dont l'une des caractéristiques marquantes, dans la France héritière de Jules Ferry, était l'absence ou plutôt la modestie des savoirs de base et en particulier des actes de lecture et d'écriture. Elle permit de faire apparaître alors les oubliés de la croissance.

Pour simplifier, on était illettré parce qu'on était pauvre, parce qu'on naissait pauvre et on était pauvre parce qu'on était illettré. De plus, cette analyse déterministe réductrice niait tout parcours singulier. Ce constat a fait apparaître, et c'est son mérite, qu'une partie de la population hexagonale était dans la même situation que des travailleurs immigrés qui étaient arrivés dépourvus des savoirs de base, requis aujourd'hui dans la société post-industrielle, mais

⁵ Lenoir H, 1999, *L'illettrisme : un objet social et de recherche en construction*

suffisamment solides pour servir dans la métallurgie, la sidérurgie ou encore dans l'automobile. Savoirs de base relatifs aux cultures, étroitement articulés aux exigences socio-techniques et plus ou moins nécessaires selon les lieux et les époques. Savoirs de base dont on n'avait pas toujours besoin pour être considéré comme un bon ouvrier, industriel ou agricole, socialement inséré.

Dans la même période l'invention de l'illettrisme participera à une distinction entre ceux qui relèvent de l'analphabétisme, arrivant de pays étrangers, et ceux qui relèvent de l'illettrisme.

Quels sont les causes et/ou les origines des situations d'illettrisme ? Nous pouvons comprendre l'illettrisme par l'entrée socio-économique. Cette approche l'aborde par l'emploi, le chômage et la qualification voire par la compétence. Les évolutions technologiques, la réorganisation économique, et le chômage de masse qu'elles déclenchèrent, furent les grands révélateurs de l'illettrisme adulte. Les bras, la résistance aux fatigues industrielles n'étaient plus suffisants, il fallait dorénavant penser le travail et plus souvent qu'autrefois y lire et y écrire quelques mots.

C'est bien autour du chômage que cette catégorie « illettrisme » a été largement constituée. C'est bien, parce qu'il y a eu difficulté d'emploi qu'a été créée une césure entre ceux qui savaient et ceux qui savaient moins. Un certain nombre d'ouvriers de l'industrie, quelquefois des employés, se sont retrouvés appartenir à un groupe en situation d'illettrisme. Du point de vue du travail, tout le monde se satisfaisait du niveau de compétences professionnelles et scolaires de ces producteurs. L'illettrisme comme bien d'autres réalités devenait, puisque émergeant, alors une catégorie, un objet social à construire.

Autour de cette compréhension de ce qui faisait naître des formes nouvelles d'exclusion du travail et des formes de chômage de longue durée, nous avons mieux perçu, mieux appréhendé une partie de ces groupes d'individus relevant aujourd'hui de l'illettrisme. Sachant que pour une part d'entre eux, ces ouvriers ou plus rarement ces employés étaient jusque-là considérés comme « spécialisés », c'est-à-dire maîtrisant malgré tout les compétences et les savoirs incorporés nécessaires au travail industriel taylorisé. Mais les évolutions en cours et les modernisations technologiques les ont d'un seul coup déqualifiés voire disqualifiés puisqu'ils ne mobilisaient plus ou pas assez les savoirs requis par les nouvelles procédures.

Ces nouvelles formes du travail, ces exigences accrues en termes de productivité et de mobilisation de l'intelligence ont été un catalyseur d'illettrisme. Nouvelle donne qui n'a fait que

révéler des situations extrêmement anciennes dont on ne s'était jamais préoccupé et que surtout l'on ne nommait pas.

A partir du moment où l'illettrisme a concerné la sphère du travail et de la production et où il ne s'agissait plus de marginalisés, la société s'est inquiétée. Lorsque des individus furent durablement mis de côté, que certains d'entre eux ne retrouvaient pas d'emploi dans des délais rapides (ou acceptables) ou que, lorsqu'ils étaient en formation, ils n'acquerraient pas toujours facilement les nouveaux éléments d'une qualification, on s'est aperçu qu'il y en avait qui ne maîtrisaient pas totalement les savoirs de base.

1.3-4 Tentative de définition de l'illettrisme

Depuis les années 80, les pouvoirs publics et les communautés éducatives redécouvrent ou acceptent qu'une partie non négligeable de ceux et celles qui, passant par l'école de Jules Ferry, celle de la scolarisation obligatoire, ne parviennent pas à la maîtrise des savoirs de base à la sortie de ce parcours initiatique de plusieurs années. Initiation manquée pour certains, souvent insuffisante pour d'autres, les résultats sont là : l'illettrisme est un fait de société incontournable dont les effets sur les individus et les organisations, dans la conjoncture socio-économique actuelle locale, face aux évolutions technologiques, la mondialisation de l'économie et les délocalisations en cours, sont quelquefois considérables.

Pour définir l'illettrisme, nous nous appuyerons sur la définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme : « *L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de seize ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est*

*fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs.*⁶ »

Selon les auteurs et les définitions de l'illettrisme qu'ils utilisent, le pourcentage de personne en situation d'illettrisme par rapport à la population passe du simple au décuple. Quoi qu'il en soit, ces écarts et cette hésitation attestent, même pour les plus optimistes, de l'importance du phénomène. Ils sont, néanmoins, le reflet d'une connaissance approximative d'une partie importante de la population à la marge des savoirs légitimes et en danger croissant de marginalisation dans un monde, où l'utilisation de l'écrit, est de plus en plus requise. En effet, il n'y a sans doute jamais eu autant de production et de lecture de texte que sur des écrans d'ordinateurs. Nous n'assistons pas à la fin du texte mais bien au contraire à son explosion.

1.3-5 Quelques chiffres

860 millions d'hommes et de femmes sont, dans le monde, confrontés à l'incapacité de lire, d'écrire, de compter, privés des plus simples compétences de base. Les pays industrialisés, où la scolarité est obligatoire, ne sont pas épargnés.

Pour apporter aux décideurs les éclairages nécessaires, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (A.N.L.C.I.) s'est attachée à clarifier, stabiliser et faire partager des indicateurs de mesure, utilisables dans une enquête de grande ampleur pour que l'on dispose de chiffres. Pour la première fois, en 2004-2005, une enquête portant sur la population âgée de 18 à 65 ans a été réalisée en France métropolitaine auprès d'un échantillon de plus de 10 000 personnes. L'exploitation par l'A.N.L.C.I., de l'enquête Information et Vie Quotidienne (I.V.Q.) 2004-2005, réalisée par l'I.N.S.E.E., permettent pour la première fois de disposer de données précises sur l'illettrisme en France et de mieux cerner cette réalité complexe : 3 100 000 personnes en situation d'illettrisme, soit 9% de la population âgée de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France.

⁶ Définition de l'ANLCI 2003

1.3-6 Causes de l'illettrisme

Lutte contre l'illettrisme : des responsabilités partagées

Trois raisons peuvent être avancées pour expliquer l'illettrisme : les raisons personnelles, la faillite de l'école et l'environnement socio-culturel :

- **Les difficultés personnelles** sont susceptibles d'expliquer l'échec de l'apprentissage scolaire :
 - Chaos affectif : les personnes qui ont eu une scolarité écourtée ou bien troublée du fait d'accidents, de drames familiaux, de maladies, de migrations, ou encore de délinquances. Il est évident qu'un environnement familial stable est la base pour pouvoir apprendre. La famille est le premier milieu éducatif des enfants. Dès la naissance, la famille doit donner des repères et imposer des limites à l'enfant. Plus tard, elle doit relayer l'école et valoriser les enseignants aux yeux des enfants. Le rôle des parents est un rôle d'accompagnement, pas d'enseignement. C'est pourquoi, ils doivent créer un environnement propice non seulement à l'apprentissage de la lecture mais aussi à l'acquisition des bases..
 - Difficultés générales d'apprentissage pas seulement la lecture et l'écriture mais aussi concernant le fait même d'apprendre (problèmes psychologiques, culturels, problèmes de mémoire, rigidité, limitation intellectuelle...)
 - Difficultés spécifiques dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (handicap sensoriel, analphabétisme fonctionnel, dyslexie, mauvaise maîtrise linguistique, de l'oral, grande pauvreté de vocabulaire et d'expression, confusion des sons troubles du langage ...)
- **L'école et ses méthodes d'enseignement**

Cette dernière se retrouve souvent sur le banc des accusés. Sinon comment expliquer que les adultes n'ont rien gardé de leurs années passées en son sein ? On convient qu'en définitive la réussite de l'apprentissage de la lecture dépend des qualités pédagogiques des enseignants, de leur aptitude à adapter leur réponse à chaque enfant. C'est aux enseignants, qui sont chaque jour au contact des enfants, que revient la mission de transmettre les connaissances indispensables au développement du langage.

- **Le rôle des collectivités**

Une mobilisation de tous est indispensable. Il faut, pour cela, faire appel à des ressources sociales, culturelles, éducatives, professionnelles qui relèvent d'autorités différentes : pouvoirs publics nationaux et territoriaux, entreprises etc.

La concertation entre services de l'Etat et services des collectivités est essentielle dans la mesure où la lutte contre l'illettrisme est un domaine d'intervention partagée.

- **Le monde professionnel**

Bien évidemment, au niveau des personnes concernées par l'illettrisme dans le milieu professionnel, il existe une grande gêne à avouer cette situation, et les illettrés dépensent une énergie considérable à cacher leurs faiblesses, de peur d'être licenciés. Souvent, l'illettrisme est décelé au travers des stages informatiques ou de redéfinition de postes. Si l'illettrisme dans le milieu professionnel est souvent constaté comme limité aux employés les moins qualifiés, l'extension de l'informatique et la formation continue permettent de déceler un plus grand nombre d'illettrés. Ainsi, des salariés ayant acquis des compétences techniques peuvent se trouver gênés devant certains textes ou nouvelles normes.

Enfin, un des vecteurs d'amélioration de la sensibilité à ce phénomène serait de mesurer avec précision le coût de l'illettrisme pour l'entreprise afin de faire prendre conscience aux responsables de l'utilité des actions de remise à niveau et de les intégrer d'ailleurs dans des politiques de développement.

« Dans vos équipes, tout repose sur la tradition orale, et beaucoup disent qu'ils ne sont pas au courant. Il vous paraît nécessaire de laisser des traces écrites permettant de « dire ce que l'on fait et de faire ce que l'on dit ». L'usage de l'écrit est une compétence collective, comme savoir jouer au football. Mieux lire, mieux écrire, mieux comprendre et mieux s'exprimer, gagner du terrain dans la lutte contre l'illettrisme, c'est améliorer les performances de toute votre entreprise. Vous avez envie d'agir. » (A.N.L.C.I.)

La lutte contre l'illettrisme est un objectif prioritaire et doit faire partie du droit à l'éducation, à la formation tout au long de la vie, et elle doit être l'affaire de tous :

- Les familles doivent être sensibilisées et responsabilisées au rôle essentiel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles doivent transmettre le goût de savoir lire et d'écrire, donner le goût d'apprendre en leur montrant le sens et l'intérêt de lire.
- Les enseignants doivent être formés, capables de dépister et de traiter de manière différenciée les élèves en difficulté et ceci dès le plus jeune âge.
- Les jeunes doivent prendre conscience le plus tôt possible que la maîtrise des savoirs fondamentaux liés à la communication (écouter, écrire, lire et parler) ou au raisonnement (appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer et raisonner) conditionne une bonne insertion professionnelle et sociale.
- Le monde professionnel doit 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.
- Les collectivités territoriales ont un rôle principal à jouer dans l'information, la mobilisation et l'aide par un appui organisé localement, en mettant en place les outils d'aide adaptés.

1.3-7 Conséquences de l'illettrisme

L'illettrisme a tout d'abord des effets sur l'individu, sur ses attitudes et ses comportements sociaux. En effet, l'illettrisme est une question sociale majeure. C'est un drame personnel pour tous ceux qui y sont confrontés. Nous ne nous imaginons pas, dès lors que nous sommes assez familiarisés avec l'écrit, pour lire, le malaise, voire la panique, de ceux pour lesquels tout rapport avec l'écrit est source de grandes difficultés. Ils discernent vaguement quelques indices, mais ils n'osent pas extrapoler de peur de se tromper. Ils ont toujours le sentiment qu'un autre est là, derrière leur dos, prêt à ricaner.

L'illettrisme est souvent soigneusement caché, habilement camouflé car l'illettré ne se donne pas à voir. Les situations les plus banales pour les lettrés, deviennent autant de pièges où ne pas tomber : orientation dans les transports en commun, rédaction de mots d'absence, relevé

d'incident, signature d'un chèque, utilisation d'un document administratif. En bref, toutes les situations quotidiennes où l'écrit, au détour d'un acte social simple, s'impose, deviennent pour l'illettré une source de difficulté. Dès lors, l'illettré se dévoile, soit, il en appelle aux solidarités immédiates, soit, il se dérobe et abandonne une partie qu'il sait d'avance jouée. Malgré de subtiles procédures de contournement (oubli de lunettes, poignet foulé, « trucs » et trucages personnels) mises au point au fil des années et destinées à cacher cette carence, ces ruses sont quelquefois prises à défaut et révèlent l'illettrisme. L'illettrisme ne se concilie que difficilement avec le changement car tout changement impose des modifications de comportements, de procédures ou de tactiques que le « manque » de lettres rend souvent plus aléatoires. Toute modernisation, toute mutation technologique, toute évolution des repères, toute modification de l'espace, sont alors, vécues comme autant de dangers potentiels, auxquels il est essentiel, vital parfois, dans la mesure du possible de ne pas s'exposer.

Autre révélateur de l'illettrisme, souvent moteur des réapprentissages est l'accès des enfants en classe primaire. L'impossibilité de participer ou de suivre l'enfant dans son travail scolaire quotidien laisse apparaître au grand jour l'incapacité de l'adulte. Son oubli, partiel ou total des règles élémentaires de la lecture et de l'écriture l'incite quelquefois à reprendre les apprentissages de base. De telles situations, au-delà de rendre difficile ou impossible toute promotion sociale, entraîne un sentiment d'insécurité permanente, une résistance aux changements, une crainte de l'innovation et dans bien des cas, même s'il existe des illettrés heureux et socialement insérés, une image de soi dévalorisée.

L'illettrisme contraint et limite la capacité des personnes à s'informer, à agir, à penser, à construire du signifiant et à donner du sens aux choses. Dès lors, l'illettrisme enferme, marginalise et peu conduire à l'exclusion.

Parmi les principales conséquences de l'illettrisme : le développement d'un sentiment de dévalorisation de soi, les difficultés à communiquer, à s'exprimer, à échanger, les difficultés à utiliser des biens et des services, à accéder aux soins, au logement, les difficultés à accéder à l'information à construire de nouvelles connaissances, les difficultés à accéder à l'emploi, et les difficultés à participer à la vie sociale.

Si l'individu est la première victime de cette absence de maîtrise des savoirs de base, les conséquences de ce phénomène sont aussi économiques et organisationnelles. Economiques, tout d'abord, car l'illettrisme est producteur de coûts cachés car il nuit à la qualité des services

et à la productivité industrielle. Il entraîne, bien souvent, une surconsommation de temps et de matières premières, une usure ou une sous-utilisation des équipements, etc. Surcoûts, qu'il convient de pondérer car l'illettrisme permet aussi, l'emploi d'une main d'œuvre peu qualifiée et bon marché qui a fait les beaux jours de l'appareil de production et du système de consommation de masse durant les trente glorieuses. Néanmoins, l'impact de l'illettrisme est semble-t-il largement sous-estimé tant il est vrai qu'accidents du travail, fausses manœuvres, perte d'efficacité, de productivité, problèmes de transmission des ordres et des informations, ont un coût et parfois pour causes profondes un manque de connaissances de base. Ensemble de dysfonctionnements, qui, pour une part, sont imputables au coût de la non-formation professionnelle continue.

Quant aux organisations, en particulier les organisations de travail, elles connaissent aussi des difficultés liées à l'illettrisme. En effet, ce phénomène, fait vivre comme une menace, tout changement et déclenche fréquemment des phénomènes de résistances. Il renforce l'absentéisme, multiplie les occasions de contournement et de dissimulation de la difficulté produite par une situation nouvelle et inconnue, souvent vécue comme insurmontable et de toute façon dangereuse.

Les évolutions technologiques de plus en plus exigeantes en matière de lecture, les modes de management plus participatifs qui requièrent plus d'autonomie et d'initiative sont autant de modifications organisationnelles qui déstabilisent et fragilisent l'illettré au travail.

1.4 L'émergence d'un questionnement

Marquées par notre stage de Master 1, et par le fait que les personnes en situation d'illettrisme ne sont perçues uniquement en termes de manques, la non maîtrise des savoirs de base (lecture, écriture, calcul).

Convaincues, que ces personnes ont des compétences, non conscientisées certes, nous avons cherché avec notre terrain de recherche, à accompagner ces personnes à prendre conscience des savoirs construits antérieurement avec leurs diverses expériences, personnelles, professionnelles, familiales, extra-professionnelles, leurs trajets de vie etc., afin de favoriser l'intégration des nouveaux savoirs.

1.5 Le projet de recherche

Réalisant notre portfolio dans le cadre du Master 2, nous avons souhaité mettre en place cette démarche pour les personnes en situation d'illettrisme intégrant une formation de remise à niveau en savoirs de base (lire, écrire, calculer, raisonner) au sein d'un organisme de formation.

En effet, entrer dans un processus d'apprentissage est indissociable de l'histoire de chaque apprenant, il s'agit de prendre en compte l'apprenant en tant que sujet.

L'enjeu du portfolio est de mettre en valeur leurs acquis afin de les accompagner dans leur apprentissage des savoirs de base, au lieu de les mettre en évidence uniquement en termes de manques, et d'échec antérieurs.

I/ Repérage des notions et concepts du champ de l'accompagnement dans les situations d'illettrisme

La conceptualisation représente la construction formelle de notre pensée. Cette partie se construit à partir d'un questionnaire que nous avons présenté précédemment. Ce cheminement théorique a été réalisé tout au long de notre réflexion. L'exploration conceptuelle effectuée à partir de lectures, nous a permis de cerner clairement notre interrogation. Cette partie présente, ainsi, les éléments théoriques.

La partie conceptuelle comporte quatre chapitres, le premier cherche à définir l'accompagnement dans un dispositif de formation. Que signifie l'accompagnement ? Quelles sont les formes de l'accompagnement ? Comment nous accompagnons ? Nous retracerons la législation de la formation pour adultes, nous définirons la notion d'adulte, d'ingénierie pédagogique. Le second chapitre expose les éléments théoriques nécessaires à la compréhension de la démarche portfolio. Enfin, le troisième chapitre est dédié au processus d'Empowerment. Un dernier chapitre clôturera cette partie conceptuelle, en délivrant notre problématique de recherche, enrichie par l'apport théorique, et nos hypothèses de recherche.

Chapitre 2 : L'accompagnement en formation d'adultes

Interroger les pratiques d'accompagnement nous amènent à aller voir du côté des postures des professionnels et de la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. Nous allons essayer de dégager des éléments en lien avec nos questionnements. La pratique d'accompagnement suppose une relation et des postures.

2.1 L'accompagnement : une pratique relationnelle spécifique

Dans les métiers du social, de la formation, du management, on ne peut plus se passer de parler d'accompagnement. La notion n'en est pas pour autant limpide. Des pratiques multiformes autour de l'accompagnement soulignent l'apparition de nouvelles prises en charge des adultes, du coaching au mentorat en passant par l'assistance thérapeutique.

Mais quels sont les différents enjeux de la relation d'accompagnement ? Qu'est-ce que l'action d'accompagner ?

Aujourd'hui, les professionnels de l'insertion cherchent à « accompagner » les personnes plutôt qu'à les « aider », les « guider ». Comment définir l'idée d'accompagner dans le social : être avec et non agir à la place ? Jouer un rôle de médiation entre la personne et son environnement ?

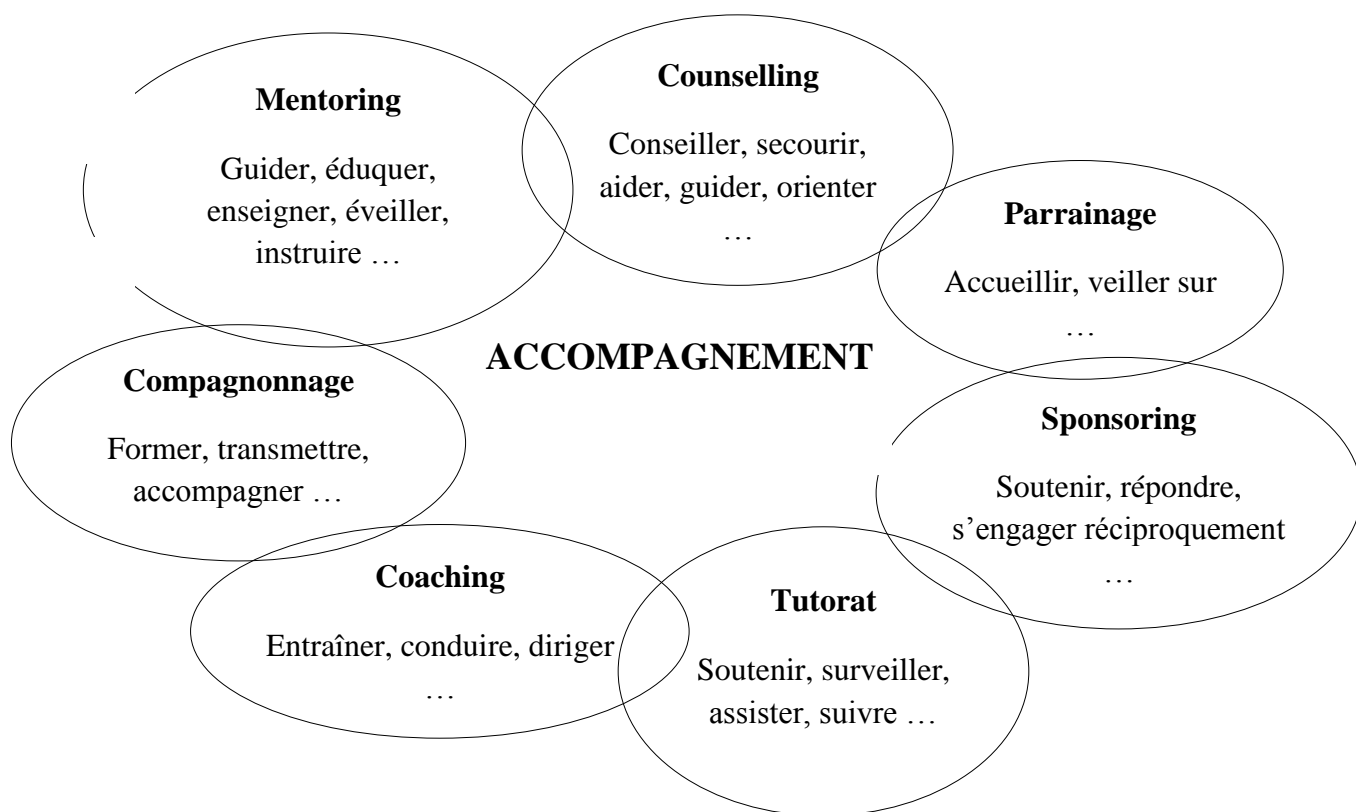


Figure n°1 : La nébuleuse des formes d'accompagnement, selon Maela Paul

Pour expliquer l'accompagnement, nous nous appuierons dans un premier temps, sur des repères socio-historiques pour comprendre l'émergence de l'accompagnement, comment en est-on arrivé à un accompagnement généralisé. Dans un second temps, nous tenterons de définir l'accompagnement, puis nous nous pencherons sur l'accompagnement en formation, pour terminer avec l'accompagnement en formation de lutte contre l'illettrisme.

2.1-1 Quelques repères socio-historiques

Emergence de l'accompagnement dans les années 90

Nous pouvons admettre que la prolifération de la notion d'accompagnement se situe dans les années quatre vingt dix. Entre 1994-1995, nous voyons apparaître l'accompagnement dans les textes de loi et dans les décrets. Par exemple, en 1995, le code de déontologie est modifié, et intègre ainsi, l'accompagnement en fin de vie, en indiquant que tout professionnel doit accompagner les personnes jusqu'à la fin de leurs jours.

En même temps, apparaissent des formes d'accompagnement différentes. Pour cela, nous nous appuierons sur la « nébuleuse des formes d'accompagnement » de Maela Paul.

L'accompagnement représente le fond latent, d'où émerge périodiquement des formes. Maëla Paul représente ces différentes formes d'accompagnement entrelacés les uns aux autres, car ce sont des synonymes.

Mais qu'est-ce qui nous a amené à nous référer autant à l'accompagnement ?

Accompagnement, lié au projet

L'accompagnement a été introduit par l'importance méthodologique accordée au projet. En effet, l'accompagnement a été introduit pour accompagner des porteurs de projet (les créateurs d'entreprises par exemple). Accompagner un porteur de projet, c'est l'accompagner à la dimension existentielle, dans une démarche d'orientation, de direction, de place : où sommes nous et pour aller dans quelle direction ? Il s'agit donc de questionner cette dimension existentielle, afin d'aider la personne à trouver sa place qui est la sienne.

Accompagnement, lié au contexte

L'accompagnement surgit dans un contexte de crise. En effet, la première crise remonte aux années cinquante, contexte d'après guerres. La crise éducative met en faillite trois grands intégrateurs, la famille, l'école et la religion.

La deuxième crise apparaît dans les années soixante dix, avec les chocs pétroliers, c'est une crise économique qui a pour conséquences, une crise de l'emploi, la carrière professionnelle est parsemée de périodes de chômage, de formation, de transition socio-professionnelles. Ainsi, cela devient une nécessité d'accompagner ces personnes et les professionnels eux-mêmes qui les accompagnent.

La troisième crise, se situe dans les années quatre vingt avec la chute du mur de Berlin en 1989. C'est une crise politique et sociale, marquée par la fin des idéologies collectives. Plus de projet collectif fédérateur, tout le monde doit s'inscrire dans un projet. C'est une réelle injonction de projet, avec une dimension de contrôle, de lisibilité de l'individu. Apparaît donc l'accompagnement des personnes à construire un projet et l'accompagnement des personnes étant à l'écart de la norme, accompagnement des élèves en difficulté, des personnes âgées, des personnes sans domicile fixe ...

Valorisation de la personne en tant qu'actrice

A travers l'accompagnement, nous pouvons voir une valorisation de la personne actrice, c'est-à-dire, une valorisation de celui qui est capable d'exercer un pouvoir d'agir, de communiquer le sens de son action, ce qu'il fait, pour quoi, pourquoi.

L'individu doit être « capable de ». Dans tout projet pédagogique, nous voyons « les participants seront capables de ... ». Être capable aujourd'hui, c'est exercer son pouvoir d'agir. Chacun doit être autonome et responsable.

Les personnes en situation d'illettrisme sont très souvent perçues uniquement en termes de manques, lecture, écriture, calcul. Elles ont connu les situations d'échec et vivent souvent un sentiment d'incapacité, ont peur de ne pas réussir, se croient incapables. C'est pourquoi, l'enjeu de l'accompagnement est de sortir du fatalisme, des étiquettes, des manques de savoirs, et de les accompagner à prendre en part à la construction de leur vie, celles des autres, en se réappropriant les savoirs nécessaires pour prendre toutes leurs places.

2.1-2 Tentative de définition de l'accompagnement

Que recouvre le terme « accompagner » ? Que fait l'accompagnateur ? Quelle est la place de la personne accompagnée ? Quelles sont les dimensions de l'accompagnement ? Quels sont les paradoxes, les freins et les obstacles rencontrés en matière d'accompagnement ?

Conseiller, parrain, référent, facilitateur, les termes utilisés pour les professionnels chargés de l'accompagnement sont variés.

Jean-Pierre Boutinet et Pierre Dominicé⁷ nous indique que l'accompagnateur est avant tout un adulte situé. Pour comprendre, ils nous évoquent cinq critères faisant la richesse et la singularité de l'adulte.

- *Être adulte, est-ce une question d'âge ?* Ils nous indiquent, que nous n'accompagnons pas de la même façon selon notre propre âge et selon l'âge de la personne accompagnée.
- *Être adulte, est-ce une question de genre ?* Ils nous disent qu'être adulte femme ou adulte homme a une incidence de façon subjective sur notre posture d'accompagnement.

⁷ J.-P. Boutinet, P. Dominicé, Où sont passés les adultes, Routes et déroutes d'un âge de la vie, Paris Téraèdre, 2009

- *Etre adulte, est-ce une question d'expérience ?* L'adulte a son propre parcours de vie, pour une part réalisé, pour autre en devenir. Il s'est engagé dans des actions, qui constituent ses expériences.
- *Quel rôle l'adulte exerce-t-il ?* Par exemple celui de lecteur, exerçant momentanément une action. De plus, ils nous montrent que suivant le rôle, les actions engagées de la personne accompagnée, nous n'accompagnerons pas de la même façon.
- *Etre adulte, est-ce une question de réflexivité, de mise à distance ?* L'idée ici, étant de s'interroger sur comment nous nous acceptons à travers l'image que nous avons de nous-mêmes ou que les autres nous renvoient. Ces interrogations sont le fondement du sentiment identitaire propre à la vie adulte, sentiment qui échappe à l'enfance mais qui naît dès l'adolescence.

L'utilisation du terme d'accompagnement social s'est largement développée depuis plusieurs années, après avoir pris un essor particulier dans le cadre des politiques d'insertion. Si le vocabulaire n'est pas encore stabilisé, c'est aussi parce que cette mission, le statut de ceux qui la réalisent et son financement sont encore en attente d'une clarification. La multiplicité des contextes ne facilite pas sa visibilité. Les pratiques d'accompagnement s'étendent à un nombre grandissant de personnes et de situations. La fonction accompagnement recouvre bien une réalité dans la pratique, mais n'a pas conduit à ce jour à la création d'un métier spécifique.

L'accompagnement consiste à rendre la personne « sujet », c'est-à-dire qu'elle prenne conscience de ses compétences, de ses besoins. L'accompagnateur doit donc l'aider « à accoucher » de ses choix et à les assumer, pour pouvoir se projeter à partir d'eux.

L'idée est de rendre la personne autonome, responsable de ses décisions et prendre conscience des incidences qu'ils auront sur elle même et sur autrui.

Selon Max Scheler, « *il faut l'aider à devenir l'un des possibles qu'il ne peut arriver qu'à lui* ». Ce qui signifie, qu'il faut explorer les possibles, ceux avec qui on a déjà une affinité. Ensuite, nous pouvons affiner le parcours à mesure que l'on explore les possibles. L'idée est d'explorer les pistes, nous évoquant le plus de choses par rapport aux hypothèses fixées. Le possible ne peut advenir qu'à cette unique personne, ses choix successifs vont forger son parcours ; avec l'idée que rien n'est arrêté mais il y a une adéquation à trouver avec ce que nous sommes.

Pour Gabriel Liiceanu⁸, « *accompagner c'est faire en sorte que la personne se prenne pour projet* ». Ce qui signifie s'inscrire dans un devenir et s'approprier le projet. Il évoque ainsi, la possibilité que l'accompagnement puisse déboucher sur un sujet autonome, responsable et projectif. En effet, la personne doit avoir conscience qu'elle est ce sujet et qu'il peut faire émaner d'elle un projet. Le sujet (la réalité) et le projet (le devenir) sont deux réalités qui s'entre-nourrissent. L'accompagnement doit par conséquent permettre à l'individu de « devenir sujet » en lui faisant intégrer trois données: il doit devenir autonome, responsable et projectif.

Accompagner, un paradoxe ?

Françoise Leplâtre indique que « *l'accompagnement est véritablement paradoxal puisqu'il s'agit à la fois de rendre un individu autonome et « d'être avec » sans pour autant lui communiquer des valeurs qui ne sont pas les siennes*⁹ » et ajoute que « (...) *l'accompagnateur se voit en permanence « sur une corde raide », puisqu'il doit à la fois être au côté de l'accompagné, à l'écoute de sa demande, sans chercher à l'influencer (...) Mais il doit en même temps obtenir des résultats concrets qui vont dans le sens souhaité par l'institution (...)*¹⁰ ». Le professionnel cherche donc, à construire dans le temps en favorisant l'autonomie des personnes.

Accompagner quoi ?

Un passage d'une situation à une autre

L'enjeu est d'accompagner le passage d'une situation ancienne à une situation nouvelle.

L'accompagnement intervient pour aider à appréhender, le changement afin d'atteindre une situation nouvelle.

L'accompagnement ne peut être considéré comme l'apport de solutions toutes faites permettant de traverser cette temporalité. L'accompagnement doit être adapté à chaque situation et à la singularité de la personne. Le professionnel accompagne dans un premier temps un retour réflexif sur la situation, pour permettre à l'autre de s'en distancier, ensuite il accompagne à la construction du projet.

⁸ De la limite, petit traité à l'usage des orgueilleux, Éd. Michalon, Paris, 1994. 192p.

⁹ François Lepâtre, La qualité en formation, p22

¹⁰ Ibid. p35

Un passage de la négation de soi à l'acceptation et à l'affirmation de soi

Les personnes en situation d'illettrisme se définissent souvent par la négation. Anne Vinérier¹¹ nous indique, qu'il s'agit de permettre aux personnes accompagnées de découvrir qu'elles ont des potentialités et des savoirs

Un passage d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité

Il s'agit d'accompagner le passage d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité, les personnes en situation d'illettrisme sont souvent convaincues qu'elles ont incapables d'apprendre puisqu'elles pensent n'avoir jamais rien réussi dans leur vie. Anne Vinérier¹² nous dit, qu'il faut l'aider à nommer ce qu'elle sait déjà, comment elle a appris, ce qui a été facteur de réussite.

Accompagner vers quoi ?

Vers une autonomisation

Pour définir l'autonomie, nous pouvons donner l'exemple concret de la batterie : la batterie n'a pas une autonomie absolue, nous réalisons des aller-retours, en la rechargeant.

C'est identique pour le sujet autonome, il n'est pas coupé de tout, l'accompagnement est une façon de créer du lien. L'accompagnement c'est, permettre à tous d'atteindre une autonomie pour pouvoir agir.

Nous pouvons donc dire qu'être autonome, c'est être libre, mais toujours par rapport à une personne. L'enjeu de l'accompagnement, étant de rendre autonome l'accompagné, mais ce dernier sera obligatoirement dépendant de l'accompagnateur durant un certain temps.

¹¹ Anne Vinérier, L'hologramme in des Chemins de savoirs, Scérén CRDP Orléans-Tours, 2005, p15

¹² Ibid.

2.1-3 Figures et postures de l'accompagnement

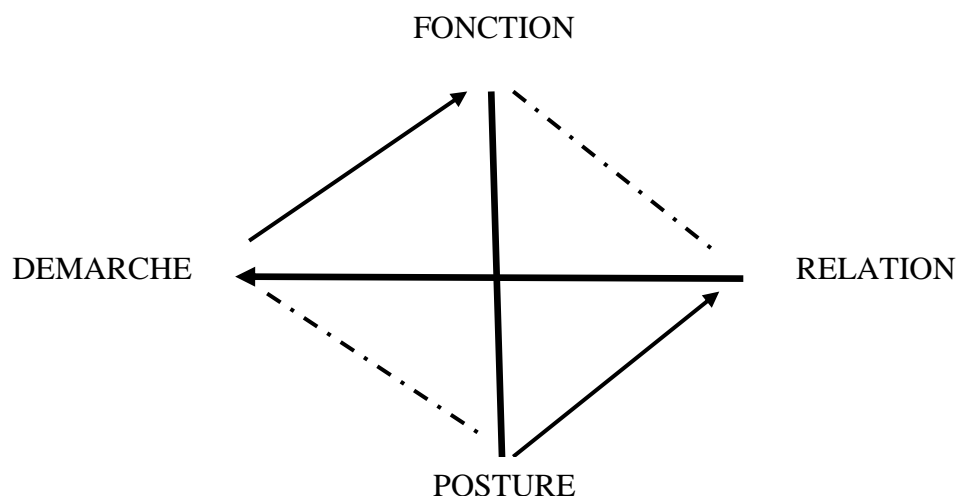


Figure n°2 : *Qu'est ce que l'accompagnement ? Inspirée par Maela Paul*

La **fonction** d'accompagnement ne peut être qu'attribuée par un tiers. Elle est le fruit d'une commande sociale, ainsi c'est l'institution qui attribue la mission à l'employé. L'institution fournit le cadre d'exercice de cette fonction, c'est-à-dire les références, les ressources.

La **posture** d'accompagnement, fait référence aux intentions, attitudes, manières d'être du corps et de l'esprit. Nous pouvons noter plusieurs postures :

- **Posture d'écoute :**

Nous pouvons observer dans notre vie quotidienne, parole sans écoute (dialogue de sourd, personnes parlant en même temps sans s'écouter). Cependant, le dialogue implique nécessairement une réciprocité, une réflexivité également car nous pouvons le penser. Dans l'accompagnement, il est important pour l'accompagnateur de se mettre dans une position d'accueillir les dires de l'autre, dans une posture d'écoute car la personne se positionnant dans une démarche d'accompagnement à un besoin de parler. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte le fait que l'écoute ne peut être exclusive, la personne choisit de rentrer dans un processus, mais pas forcément de parler, parce qu'elle n'est pas encore prête, elle ne sait pas par où débiter, à l'accompagnateur de réaliser et d'accepter d'aller vers l'autre, ce sont les ingéniosités qui se mobilisent. Ce n'est pas chose facile de parler, on se dévoile, il y a le regard

d'autrui. D'où la nécessité pour l'accompagnateur de faire preuve d'empathie, d'ouverture d'esprit, d'écoute bienveillante, d'avoir une capacité d'accueil.

L'écoute engage des mécanismes complexes pour chaque professionnel confronté à une situation d'accueil, de prise en charge, d'accompagnement.

Ecouter c'est, accueillir, respecter, se centrer sur l'autre, avoir une confiance réciproque, ménager un espace, un processus, avoir une proximité avec l'autre mais savoir garder ses distances, être compréhensif, percevoir, ressentir, c'est donc un ensemble de techniques.

Carl Rogers définit trois types d'écoute :

- *Ecoute active* : Ecoute active avec animation de la communication, où l'on peut voir une alternance entre des questions courtes, ouvertes, des silences permettant ainsi à la personne qui écoute de s'imprégner et de reformuler si besoin est. Une grande importance est accordée au non verbal, comme les gestes.
- *Ecoute miroir* : Ecoute où l'on donne des signaux pour aller aussi loin que l'on a besoin.
- *Ecoute résonnance* : Ecoute où l'on incite à développer, à reformuler, on insiste sur certains points.

Ecouter, c'est accepter de ne pas tout comprendre, essayer de sortir suffisamment de ses représentations. Ecouter suppose une réflexion sur notre propre pratique.

- **Posture éthique :**

Le respect de l'autre, non imposition, non subordination, non domination, Pour accompagner, l'accompagnateur doit également avoir une certaine éthique, déontologie, une idée du bien de la personne, cependant il peut être amené à refuser ce que la personne lui demande pour se protéger, pour ne pas dépasser les limites.

- **Posture professionnelle :**

L'accompagnateur est impartial sur le contenu (pas de jugement) et engagé dans la démarche.

- **Posture critique et réflexive :**

L'accompagnement consiste à accompagner une personne en quête de réponses, de solutions, d'une réflexion sur son trajet personnel. Le retour sur soi et sur son histoire personnelle requiert des capacités de distanciation et de réflexion. Le professionnel qui accompagne cette réflexion doit lui-même au préalable avoir effectué un retour sur ses expériences sur son trajet de vie, son histoire personnelle afin d'avoir suffisamment de recul. La réflexivité du professionnel ne se réalise pas uniquement sur son parcours personnel mais doit définir une posture professionnelle. En effet, le professionnel doit être en mesure de se distancier de sa pratique pour y réfléchir, l'analyser et la comprendre. Ainsi, il doit posséder les capacités nécessaires pour devenir le « *praticien réflexif* » de Schön.

- **Posture de non violence :**

Il s'agit de ne pas infantiliser les personnes accompagnées et de ne pas les considérer comme étant des objets.

- **Posture de « passeur » :**

L'accompagnateur aide la personne accompagnée, à expliciter ses expériences, à analyser ses compétences dans la cadre de la démarche de portfolio par exemple.

- **Posture de facilitateur :**

L'accompagnateur ouvre les champs possibles à la personne accompagnée, lui donne les outils disponibles afin de lui permettre de réaliser son portfolio par exemple.

- **Posture d'être avec et allant vers de Maela Paul**

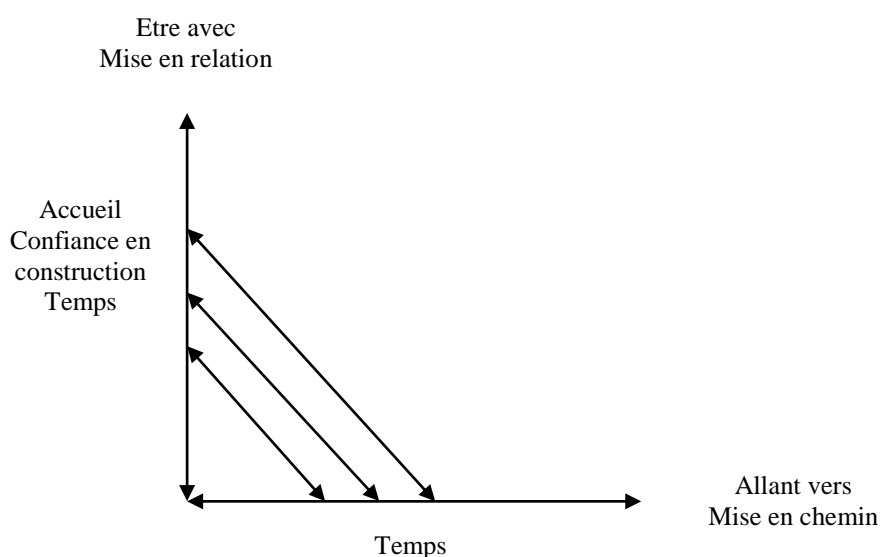


Figure n°3 : Postures d'être avec et allant vers selon Maela Paul

Etre avec

Cela nous renvoie, à ce que les anglo-saxons ont beaucoup travaillé à travers cette notion du care, le prendre soin, cette obligation qui nous est faite, à nous, êtres humains et encore plus, si nous sommes professionnels du social, une obligation mise en évidence par le philosophe Emmanuel Levinas, consistant à veiller sur autrui fragilisé. En français, nous traduisons cette obligation par l'attitude compassionnelle, qui nous fait prendre part à la souffrance de l'autre en difficulté, et également l'attitude responsable qui nous demande d'assumer notre responsabilité vis-à-vis de l'autre, c'est-à-dire de répondre de cet autre plus fragile.

La relation d'accompagnement peut se faire aussi bien dans un cadre bénévole, celui du don, que dans un cadre professionnel, celui de l'échange, et également la transmission de savoirs. Auparavant la transmission était détenue par les enseignants. Puis, l'avènement d'une société postindustrielle centrée sur l'acquisition indéfinie des savoirs et compétences tout au long de la vie a conduit à privilégier une relation de formation, que cette dernière soit initiale ou continue avec plus d'aléas dans la mesure où le formateur a une fonction souvent transitoire, le temps de formation était fait d'alternances.

Puis, l'avènement d'un contexte saturé d'informations et de communications, environnements de plus en plus complexes, fragilisant les adultes. Nous passons alors de la

formation à l'accompagnement, un accompagnement momentané conduit par un accompagnateur détenteur d'un statut flou.

Allant vers

Il faut que le professionnel précise la double dimension, spatiale et temporelle du « où aller ». Spatial implique des étapes à se donner, et le temporel requiert une anticipation, un horizon temporel, et des échéances.

A travers les échéances et les étapes qu'il se donne, l'accompagnement est essentiellement transitoire. Dans cet accompagnement de transition, où l'essentiel est de définir les bornes spatiales et temporelles de la transition, l'accompagnement se fait double, en effet savoir où aller, c'est peut-être d'abord savoir écouter, écoute plurielle, d'abord celle de l'autre que nous accompagnons, mais qui nous accompagne, l'autre avec sa subjectivité. Cette écoute est aussi celle de l'environnement des autres acteurs, de la situation ambiante faite d'évènements, d'opportunités, de disponibilités et de contraintes.

Pour les personnes en situation d'illettrisme, il est important de ne pas les considérer comme des personnes qui ont des manques : ce sont des sujets qui ont construit des savoirs en dehors du savoir lire-écrire-compter. Ils ont mis en œuvre des compétences, des savoir-faire, des contournements qui révèlent la mise en place de stratégies cognitives et affectives.

Dans ce sens, le formateur est un accompagnateur de personnes qui ont déjà parcouru un chemin sans l'écrit et qui souhaite peu à peu avoir accès à cet écrit. Cela suppose de considérer les personnes dans une relation de parité, où l'apprenant est sujet qui construit son parcours, reconnu dans ses savoirs et non ses manques. Comme nous l'avons indiqué, apprendre c'est changer de forme et il y a un risque à changer de forme. Le formateur accompagne donc, cette prise de risque en instaurant une relation de confiance.

2.1-4 Relation et démarche d'accompagnement

La **relation** d'accompagnement est contractualisée, temporaire (un début, une fin), justifiée par un objectif. Elle suppose de la confiance. La confiance signifie qu'une personne a foi en l'autre, la méfiance et l'inquiétude sont effacés dans la relation. Pour atteindre cette relation de confiance le temps est nécessaire. La confiance se construit, lorsque chacun des

partenaires a pu prouver à l'autre la sincérité de son engagement. L'accompagnateur doit faire ses preuves dans la relation avec l'accompagné. Le respect est l'une des bases de la relation de confiance. L'accompagnateur doit montrer à l'autre qu'il le prend en compte dans sa singularité. La confiance se construit en même temps que le travail effectué ensemble. Elle doit être réciproque. L'échange qui permet de se dévoiler à l'autre s'appuie sur les capacités d'écoute de l'accompagnateur.

Paul Fustier¹³ nous indique que l'acte d'un professionnel peut être ressenti par le bénéficiaire comme la simple conséquence d'un contrat de travail (un travail échangé contre un salaire), il est dans une norme, ou comme étant un acte professionnel relevant du don. La personne prise en charge ressent qu'il agit pour elle, pour lui faire plaisir ; ce n'est pas un acte relevant d'un contrat, c'est une offre qui constitue un lien dans un climat de gravité.

Une interprétation par la norme emploi est une interprétation qui produit peu de lien social, elle est centrée sur les termes de l'échange (travail contre salaire). On attend du professionnel une prestation, un service correspondant à un contrat de travail.

Quand le professionnel, se propose au contraire une interprétation par le don, il en va de toute autre manière. Cette interprétation génère du lien, elle tend à prendre en compte de façon moindre la valeur objective ou la qualité intrinsèque du produit ou service rendu. Elle considère surtout le produit ou le service comme un don chargé d'affects, elle met en place une représentation imaginaire du professionnel comme donateur, et en fait un personnage central.

Paul Fustier nous indique qu'il est important de maintenir une différenciation entre l'acte et l'affect, « *il faut bien voir qu'accompagner, suppose de la part du professionnel, qu'il soit au clair avec l'ambiguïté de leur position. Il s'agit, en effet, pour eux de ne pas sombrer dans la confusion, mais d'avoir un système de repérage leur permettant d'opérer les différenciations utiles*¹⁴ ». Il ajoute également, qu'« *accompagner l'autre suppose de distinguer pour soi la sphère de l'agir professionnel de la sphère des externalisations dont on est l'objet* ».

Le professionnel doit agir seulement en professionnel, il doit exécuter des tâches définies par l'institution et sur lesquelles normalement la personne prise en charge n'a pas de prise. Les agirs sont déterminés par un contrat de travail. Les affects, les projections, les

¹³ Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial. Paris : Dunod. 228 pages

¹⁴ Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial. Paris : Dunod. 228 pages

externalisations doivent être acceptées, même si les agirs professionnels ne doivent théoriquement pas en être modifiés. L'enjeu de l'accompagnement est de trouver un juste milieu.

Les personnes qui ont eu une relation difficile dans leur rapport au savoir ont besoin de reconstruire ce lien par un tiers qui est avant tout une personne capable de comprendre, d'entendre les résistances, difficultés, les peurs et le déni de soi. Anne Vinérier nous indique que les professionnels doivent mettre en œuvre « *une relation d'implication dans une écoute sensible* »¹⁵. Cela nécessite une ouverture à l'autre dans toute sa dimension globale, il s'agit de connaître l'univers de l'autre pour comprendre ses attitudes et comportements. Anne Vinérier ajoute également, que cette écoute sensible doit s'accompagner d'une relation d'implication. En effet, l'apprenant prend des risques en choisissant d'entrer en formation, il ne pourra s'impliquer que si le professionnel s'implique également.

Anne Vinérier nous indique également, l'importance d'une relation dialogique pour les personnes en situation d'illettrisme. Cela suppose une relation de respect entre les personnes, se traduisant par une ouverture à autrui, une confiance en l'autre. Anne Vinérier précise que ce dialogue n'est possible que si « *l'apprenant est véritablement reconnu en tant que sujet* »¹⁶, « *capable de réfléchir sur lui-même et sur le monde* »¹⁷.

La **démarche** d'accompagnement, est un processus, un cheminement avec des étapes (accueil, co évaluation ...) et outils (écoute active, réflexivité, explicitation, problématisation ...) adaptés à la personne et liés à un objectif co construit entre l'accompagnateur et l'accompagné.

2.1-5 L'accompagnement, une co responsabilité

La responsabilité signifie que, ce que nous faisons à une incidence sur les autres. Etre responsable, c'est être capable de sortir de la dimension égocentrique, de ressentir ce qu'il se passe chez l'autre. L'accompagnateur est responsable des choix qu'il fait, de la pratique qu'il met en place pour aider au mieux l'accompagné. L'accompagné quant à lui est responsable des

¹⁵ Anne Vinérier, L'hologramme in des Chemins de savoirs, Scérén CRDP Orléans-Tours, 2005, p18

¹⁶ Ibid. p18

¹⁷ Ibid. p17

actes qu'il réalise pour amener son projet à bien. La responsabilité en formation est d'accueillir et protéger l'inconnu (l'imprévisible). Il nous faut accepter de ne pas avoir toute la maîtrise, il y a des choses qui nous échappent.

La co responsabilité signifie, répondre de l'autre.

Le commanditaire de la formation est le garant de donner aux stagiaires la possibilité d'apprendre.

Le formateur est le garant de la mise en place de moyens afin que les stagiaires puissent réaliser leurs objectifs souhaités.

Les stagiaires eux-mêmes, sont responsables au niveau de l'action de formation.

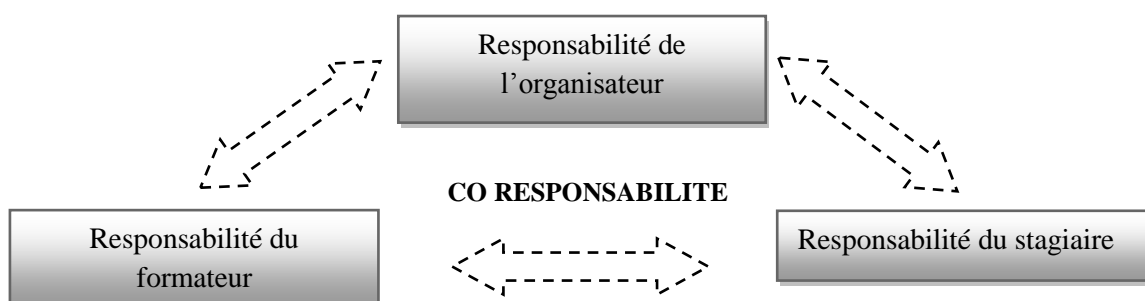


Figure n°4 : La co-responsabilité, Pauline Besnard

Nous pouvons nous appuyer sur Hannah ARENDT, qui nous indique, une double responsabilité dans l'éducation, le formateur est pris entre deux forces et doit créer une brèche entre les deux. Il y a la force écrasante du passé, l'expérience du passé en gardant ce qui fait évoluer la personne (positif et négatif) dans chaque expérience. Mais également la force écrasante de l'avenir, il faut laisser au nouvel arrivant, la possibilité de lui donner un espace temps afin qu'il renouvelle le monde, qu'il développe son potentiel.

2.1-6 L'accompagnement en formation de lutte contre l'illettrisme

L'accompagnement se construit en fonction des caractéristiques du public, ce qui requiert de la part de l'accompagnateur une connaissance de celui-ci.

L'accompagnateur a la mission d'accueillir les personnes et de rendre concret leur projet de formation. Cet accompagnement consiste, avec la personne de lui permettre de verbaliser ses besoins, de construire ses objectifs de formation, son projet professionnel.

Cet espace d'accueil nécessaire aux futurs apprenants, est essentiel, dans le sens où il permet à l'accompagnateur de s'adapter aux situations individuelles et d'instaurer une relation de confiance, conditionnant le désir de réapprendre. Les personnes qui font le choix souvent difficile de frapper à la porte d'un organisme de formation viennent souvent avec leur histoire. Le formateur est tenté de se fixer d'abord sur l'axe des savoirs en cherchant à « positionner » les nouveaux apprenants dans un « niveau ». Ce positionnement nécessaire, devrait être précédé d'une compréhension de l'histoire du futur apprenant.

Anne Vinérier¹⁸ a créé un hologramme comprenant quatre axes :

- *L'axe du temps* qui permet de comprendre le passé de la personne et dans quel contexte s'inscrivent sa demande et son projet de formation.
- *L'axe des savoirs* (savoir-faire et contournements, parler, lire, écrire, compter) qui permet de situer la personne dans ce qu'elle sait et sait faire, dans ce qu'elle souhaite apprendre.
- *L'axe psycho-affectif et cognitif* qui permet de comprendre dans quel espace-temps la personne a évolué mais également les stratégies et compétences qu'elle a pu ou n'a pas pu mettre en œuvre pour construire les apprentissages sur l'axe des savoirs. L'intégration de la dimension psycho-affective permet de comprendre en quoi les blessures de l'histoire peuvent être un frein à l'apprentissage.
- *L'axe de l'environnement* qui permet de comprendre dans quel espace physique, matériel et social vit la personne.

Cet hologramme a pour objectif de mieux comprendre les personnes qui entrent en formation afin de pouvoir les accompagner sur leur chemin de réapprentissage. L'accompagnement des personnes dans un processus de réapprentissage suppose d'entrer dans cette compréhension globale qui inclut le savoir dans une histoire. Chaque paramètre se conjugue aux autres, aucun n'a le même poids dans l'histoire singulière de chacun mais la conjugaison des uns et des autres a entraîné des difficultés d'apprentissage.

¹⁸ Ibid p18

L'accompagnement se poursuit tout au long de la formation, initié en même temps que l'entrée en formation. Anne Vinérier nous indique que « *l'accompagnateur a pour mission d'accompagner l'apprenant dans son parcours de formation. Il est attentif à ce que celui-ci puisse utiliser ses nouveaux acquis dans sa vie quotidienne. [...] L'accompagnateur est nécessaire pour aider au transfert de connaissances*¹⁹ ».

L'accompagnateur est donc le garant du bon déroulement de la formation pour les apprenants. Il facilite l'accès aux savoirs de base et ainsi à l'autonomie. Les profils des apprenants en situation d'illettrisme varient en fonction de leurs trajets personnels. Bien souvent, avoir connaissance du trajet de la personne permet de comprendre la situation d'illettrisme. Les actions de formation de lutte contre l'illettrisme sont à concevoir en fonction des caractéristiques propres du public.

Les personnes ayant des difficultés d'accès à l'écrit sont confrontées à des difficultés pour se reconnaître capable d'apprentissage, marquées par l'échec, des difficultés pour nommer les acquis réalisés au préalable dans des lieux différents (école, famille, travail) et également des difficultés pour voir les avancées dans les apprentissages en cours de formation.

L'enjeu de l'accompagnement, est d'aider l'apprenant à identifier ses apprentissages, à les conscientiser, à pouvoir nommer les apprentissages qu'il souhaite faire. Il s'agit également de lui permettre de découvrir qu'il a des potentialités et des savoirs.

L'accompagnement consiste à aider la personne à nommer ce qu'elle sait déjà, comment elle l'a appris, ce qui a été facteur de réussite, à l'aider à passer d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité. L'ingénierie pédagogique qui nous paraît la plus adaptée pour accompagner les personnes en situation d'illettrisme semble être le portfolio.

¹⁹ Ibid

2.2 La formation d'adultes

La formation continue, est en fait la poursuite ou la reprise d'un processus de formation générale, professionnelle ou culturelle. Elle recouvre un large ensemble de mesures au service des personnes désireuses d'améliorer leur niveau de formation, de développer leur culture générale ou leurs qualifications professionnelles. Elle a pour but l'acquisition, le renouvellement, l'approfondissement ou l'enrichissement des connaissances, capacités et compétences. Cette définition de la formation englobe les activités de formation continue à des fins tant professionnelles que culturelles ou générales.

Aujourd'hui on parle plutôt de formation tout au long de la vie et non plus de formation continue. L'idée, étant de permettre au salarié d'être acteur de son parcours. Dans le sens où, c'est l'apprenant actif qui agit sur sa vie, co-produit sa formation et qui, en principe, la choisit librement dans le cadre d'un projet personnel ou professionnel. Ainsi, le Code du Travail reconnaît à tout travailleur un « droit à la qualification professionnelle », avec la réforme de 2004, les salariés sont reconnus comme « acteurs » de leur formation tout au long de la vie et « co-responsables » de leur employabilité.

2.2-1 Législation de la formation professionnelle

Ces trente dernières années ont vu de nombreux changements se produire dans notre société : changements au sein de la sphère privée (augmentation du nombre de divorces, apparition des familles recomposées, monoparentales...) et de la sphère professionnelle (crises économiques, politiques, financières, chômage profondément établi...).

Autant de mutations de notre environnement qui ont fait voler en éclat un « modèle » de la vie adulte, vie stable tant au niveau de la famille que du travail. A la permanence et la stabilité ont succédé l'intermittence et le changement. Il est désormais illusoire de prétendre à un emploi durable au sein de la même entreprise, durant toute sa carrière, comme cela a pu être le cas pour nos grands-parents.

Il faut donc admettre l'idée de changements répétés, accepter de voir notre trajectoire professionnelle comme une succession de périodes d'activités différentes, s'enchaînant parfois en alternance avec des périodes de chômage, nécessitant par moments de se réorienter, de se former, pour pouvoir repartir vers de nouveaux emplois...

Est-ce ce contexte qui a entraîné les différentes lois et réformes liées à la formation continue ou bien la mise en place des réformes qui a favorisé l'émergence de ce contexte ?

Toujours est-il qu'en 1971 est votée la première loi sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Elle introduit une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises, pour un taux de 0,80% de la masse salariale brute pour les entreprises de plus de dix salariés. La loi pose le principe d'un financement privé de la formation, créant ainsi un marché de la formation répondant aux lois de l'offre et de la demande. Cette « loi Delors », adossée à l'accord national interprofessionnel (ANI) de 1970, lui-même consécutif au mouvement social de mai 1968, instaure le droit au Congé Individuel de Formation (C.I.F.).

La loi de 1971, bien que continuant à faire de la formation un moyen d'accéder à un emploi de niveau supérieur, vise avant tout à favoriser l'emploi et à lutter contre le chômage. Des publics dits « prioritaires » sont identifiés, travailleurs licenciés ou menacés de licenciement, jeunes en difficulté d'insertion, immigrés...).

En 1991 est votée une loi, incorporant au code du travail le droit à la formation des titulaires de contrat à durée déterminée. Elle généralise l'obligation de financement de la formation, l'étendant aux entreprises de moins de dix salariés et aux professions libérales

La Loi de 1993, réforme le financement de la formation professionnelle. Elle s'attaque aux fonds d'assurance formation qui deviennent Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (O.P.C.A.). Enfin elle pose le principe d'un capital temps formation permettant au salarié de suivre pendant leur temps de travail des actions de formation comprises dans le plan de formation de l'entreprise. C'est la montée en force de l'individualisation des parcours. Chacun devient maître de sa carrière et doit définir les formations qu'il veut suivre pour conserver son employabilité.

Cette loi ne comporte plus aucune indication de promotion sociale par le biais de la formation. Le but de la formation n'est plus d'obtenir une qualification ou un diplôme mais d'acquérir (ou de maintenir) les compétences nécessaires pour avoir un emploi.

L'Accord National Interprofessionnel du 20/09/2003 et du 05/12/2003, est l'étape majeure de la réforme. On peut répertorier cinq points essentiels : la co-décision, la personnalisation des parcours, professionnalisation, employabilité, travailler plus donc se former plus.

La réforme : loi du 4 mai 2004

On peut repérer plusieurs origines de la réforme, à savoir: la crise de l'emploi, les effets démographiques, l'échec des lois précédentes, ou encore le développement de l'individualisme.

La loi du 4 mai 2004, est la traduction législative de l'accord du 20/09/2003. Elle a pour volonté de réformer fortement le secteur de la formation professionnelle. Elle souhaite notamment apporter des réponses aux inégalités d'accès à la formation, à la reconnaissance professionnelle des formations continues. Elle a aussi pour vocation de rendre plus lisible un secteur complexe. Depuis 2004, des accords ont été signés et des dispositions spécifiques ont été arrêtées. Les nouveaux outils prévus se sont mis en place, en articulation avec les dispositifs existants.

Ainsi, salariés et employeurs ont aujourd'hui à leur disposition en matière de formation :

- Le plan de formation : à l'initiative de l'employeur, permet l'adaptation au poste de travail, l'évolution ou le maintien dans l'emploi, le développement des compétences.
- Le Droit Individuel à la Formation (D.I.F.) : à l'initiative du salarié et en accord avec l'employeur.
- La période de professionnalisation : à l'initiative de l'employeur ou du salarié, afin de maintenir dans l'emploi les salariés les plus vulnérables en donnant accès à une qualification reconnue.
- Le contrat de professionnalisation : permet d'acquérir une qualification professionnelle reconnue en alternant séquences de formation et activités professionnelles, tout en accédant à l'emploi.
- L'entretien professionnel : permet au salarié de construire son projet professionnel, en lien avec la stratégie de développement de l'entreprise.
- Le congé bilan de compétences : permet d'analyser ses compétences en vue de construire un projet.
- Le passeport formation : guide pour garder en mémoire les compétences acquises au fil des formations et des expériences professionnelles successives.

- Le congé de Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E.) : ouvre la possibilité d'obtenir tout ou partie d'un titre ou diplôme sur la base de l'expérience professionnelle, sans nécessairement suivre un cursus de formation.
- Le Congé Individuel de Formation (C.I.F.) : laisse la possibilité aux salariés de choisir la formation de leur choix (reconversion, évolution professionnelle...).

L'Accord Interprofessionnel sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels du 7 janvier 2009

Contrairement à la réforme de 2003, cet ANI ne révolutionne pas les dispositifs de formation mais confirme l'amorce d'une logique de parcours transdispositifs, voire trans-statuts.

L'objectif est d'éviter, notamment par des stratégies de prise en charge prioritaire sur des profils ciblés, des ruptures de parcours de formation voire professionnels mais aussi, si ces ruptures ont lieu, de favoriser l'accès à la formation dans un mouvement salarié-demandeur d'emploi ou inversement.

Ainsi, pour ce qui est de la formation des salariés, l'ANI aménage et simplifie les dispositifs existants :

Ainsi, concernant le plan de formation, deux catégories d'actions de formation sont distinguées:

- Les actions d'adaptation au poste et celles liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise (réalisées pendant le temps de travail).
- Les actions liées au développement des compétences (pouvant être réalisées hors temps de travail).

Le contrat de professionnalisation est ouvert aux personnes de faible niveau de qualification ou les plus éloignées de l'emploi (bénéficiaires du régime de solidarité, de contrats aidés, etc.).

Concernant le DIF, le texte détermine les modalités de financement de la portabilité du DIF. En cas de rupture du contrat de travail ouvrant droit à l'assurance chômage, les salariés pourront mobiliser le solde du nombre d'heures acquises au titre du DIF, multiplié par 9,15 €. Le financement est abondé, selon des modalités définies par accord de branche, soit par

l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA) dont relève son ancien employeur s'il est au chômage, soit par l'OPCA du nouvel employeur s'il retrouve un emploi dans les deux ans suivant son embauche.

S'agissant du CIF, le texte prévoit qu'avec l'accord de l'employeur, un salarié pourra réaliser un CIF en tout ou partie sur son temps de travail, pour une durée d'un an pour une formation à temps complet ou de 1 200 heures pour une formation à temps partiel ou discontinue.

En revanche, l'ANI innove en créant un dispositif dédié à la formation des demandeurs d'emploi: la Préparation Opérationnelle à l'Emploi (POE) permettant de bénéficier d'une formation de quatre cents heures maximum en vue d'occuper un emploi correspondant à une offre déterminée.

De même, le texte prévoit les moyens d'améliorer l'information, l'accompagnement et la prise en charge des candidats à la VAE. Par ailleurs, lorsqu'une formation complémentaire s'avère nécessaire après une première réunion du jury, le candidat bénéficiera d'une priorité d'instruction et de prise en charge en vue d'un CIF.

Enfin, ce texte prévoit que les OPCA doivent favoriser la professionnalisation, la formation et la sécurisation des parcours, des jeunes, des demandeurs d'emploi et des salariés. Afin d'assurer la transparence des activités des OPCA, le texte fixe des règles communes de gestion et de prise en charge pour ces organismes

2.2-2 La notion de personne adulte

Etymologiquement, l'adulte est ce qui a cessé de croître. De manière spontanée, nous associons l'adulte à la période s'écoulant entre 20-25 ans et 60-65 ans. Néanmoins, il reste difficile de savoir à quel moment devient-on adulte ? Et à partir de quel moment cesse-t-on de l'être ?

Selon Helen Bee, psychologue, le terme d'adulte prend sa place après les périodes de l'enfance et de l'adolescence, période où *« nous prenons notre place dans la société. Pour la plupart d'entre nous cela signifie acquérir, apprendre et jouer les trois principaux rôles de la vie adulte, soit celui de travailleur, de conjoint et de parent. »*²⁰

²⁰ Helen Bee Denise Boyd « Psychologie du développement : les âges de la vie » 2003 de Boeck

Jean-Pierre Boutinet, met l'accent sur les rôles de l'adulte, il nous indique que « *nous abordons la vie en privilégiant les traits qui confèrent à ce fait social une certaine homogénéité dans le cadre de notre société postindustrielle française : le fait d'être actif, engendrant et éduquant des enfants, en attente d'insertion ou inséré produisant des biens, richesses ou services.* »²¹

Pour lui, l'adulte est au cœur d'une double dynamique. D'un côté, il doit se forger une « *histoire personnelle* », propre à chacun, à construire dans un environnement marqué d'incertitudes. Environnement qui se caractérise par des études de plus en plus longues, une insertion professionnelle difficile, partielle, tardive. Le départ du domicile familial est ainsi beaucoup plus retardé qu'auparavant. L'engagement dans une vie de couple, fonder une famille est d'autant plus repoussé. L'adulte doit s'adapter à un vieillissement social précoce, à une vie professionnelle fragmentée entre périodes de chômage, de transitions professionnelles, à une espérance de vie plus longue. De l'autre côté, l'adulte, parce qu'il s'inscrit dans une « *histoire sociale* », doit faire avec l'existant, les institutions, son appartenance à des groupes sociaux, sa personnalité, les valeurs inculquées.

Ainsi pour ces auteurs, être actif, travailler, être marié, avoir des enfants, seraient représentatifs de la vie adulte. En France, les services de l'emploi estiment que l'âge adulte est atteint à la sortie de la formation initiale, que l'on peut situer pour la plupart des gens vers vingt six ans. L'âge d'entrée dans le monde professionnel marquerait donc le passage à l'âge adulte.

Nous pouvons dire que la formation se retrouve à tous les âges de la vie, formation initiale, continue, premier emploi, en cours de carrière, périodes de chômage, phases de retour dans l'emploi, reconversion etc. Le rapport de l'adulte à la formation n'est pas une extension du rapport de l'enfant à l'école et au savoir. Son rapport est guidé « *à la fois par sa dynamique de vie actuelle, ses représentations de l'avenir, et les traces, conscientes ou non, de sa biographie sociale et éducative, dans laquelle compte pour beaucoup l'histoire des rapports qu'ont entretenus avec sa famille et l'institution scolaire l'enfant, puis l'adolescent qu'il a été* »²².

²¹ J.-P. Boutinet « l'immaturation de la vie adulte » 1998 PUF

²² P. Carré et P. Caspar (2004). « Traité des sciences et des techniques de la formation » Paris : Dunod p.195

2.2-3 La pédagogie des adultes

La question de la formation des adultes se pose différemment. Devons-nous alors encore parler de pédagogie? Et dans quel contexte ?

La pédagogie peut être définie comme l'ensemble des principes et méthodes ayant pour visée de faire apprendre. Elle renvoie à une réflexion globale sur l'action éducative. Elle envisage toutes les variables intervenant dans le processus enseignement / apprentissage.

Le terme pédagogie dérive du grec « *paid* » : enfant et « *agogos* » : conduire, mener, accompagner, élever²³.

Pour des pédagogues de l'antiquité (Aristote, Platon...), « *la formation était un processus d'investigation active et non de réception passive d'un contenu* »²⁴. Plusieurs dispositifs pédagogiques ont été développés pour faire participer activement leur public. Les Chinois et les Hébreux inventèrent la « *méthode des cas* » (décrire des situations posant problème, trouver par l'analyse des solutions satisfaisantes) ; les Grecs inventèrent les dialogues maïeutiques (poser des questions pour guider la réflexion) ; les Romains prônaient la méthode des défis (affirmer une position et la défendre en argumentant).²⁵

Eduard Christian Lindeman²⁶ a établi, dans les fondements d'une approche méthodologique de l'éducation des adultes que « *L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes* ».

Dans le système pédagogique de l'Education Nationale, c'est l'inverse, les principaux acteurs sont les programmes et les enseignants, les élèves n'étant que des éléments secondaires. Le programme de formation pour adulte est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ce dernier. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation. L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage.

²³ Dictionnaire Le Robert.

²⁴ <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm>

²⁵ <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm>

²⁶ The meaning of adult education (1926)

Le concept d'adulte apprenant s'est développé plus spécifiquement à la fin des années soixante et c'est à partir de ce concept que s'est forgé le mouvement de l'andragogie.

Le terme vient du grec « *andros* », l'homme adulte et « *agô* » qui signifie mener, conduire, élever dans le sens d'élévation.

L'andragogie est un domaine relativement nouveau qui a connu un essor important depuis les années 1980 grâce au développement de la formation continue, permanente, que l'on nomme aujourd'hui formation tout au long de la vie.

L'approche est différente de la pédagogie destinée aux enfants. En effet, l'adulte n'a pas la même capacité de mémorisation, il n'accepte pas les idées toutes faites et a besoin d'être convaincu avec des cas concrets. Par contre, l'adulte dispose d'une expérience, sur laquelle on peut s'appuyer, et d'un esprit critique plus développé.

Pour Malcolm Knowles²⁷, l'adulte a besoin d'objectifs pédagogiques rigoureusement annoncés, de liens pédagogiques entre les différentes phases de la formation, de comprendre, de justifier et d'accepter les raisons de la formation pour qu'il soit motivé. Il semble important de s'appuyer sur son expérience, de faire surgir ses connaissances passées, de s'adapter à ce qui est déjà connu. L'enseignement avec l'adulte doit être interactif.

Dans le modèle andragogique de Malcolm Knowles, il convient de quelques principes²⁸ :

- Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre.
- Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs décisions et de leur vie.
- Les adultes arrivent dans la formation avec un bagage d'expériences.
- Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances et les compétences à acquérir leur permettent de mieux affronter les situations réelles.
- Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, d'une tâche, d'un problème.

Les techniques s'appuient souvent sur la participation active de l'apprenant, sous la forme de bilans personnels (bilan de compétences, bilan professionnel), d'échanges interactifs (« qu'en pensez-vous ? »), de mises en situation (jeux de rôles) et de retours d'expériences.

²⁷ M. Knowles « l'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation » 1990 éditions organisation

²⁸ Ibid p70

2.2-4 Illettrisme et pédagogie des adultes

Il semble inutile et inefficace de penser qu'il y ait une pédagogie des adultes spécifiques aux personnes en situation d'illettrisme et un remède miraculeux à des phénomènes anciens et multifactoriels. Ce qui ne signifie pas non plus que ce public, comme tout public en formation d'adultes, n'ait pas des spécificités à analyser et à intégrer dans les progressions pédagogiques et les situations formatives proposées. En tout état de cause, le recours à la formation n'est qu'une hypothèse, quelquefois une solution, mais pas toujours. Bien souvent, le recours à la seule formation est insuffisant. Dans de nombreux cas, elle apparaît uniquement, comme un levier à conjuguer avec d'autres.

Quelques principes

De nombreux organismes de formation et associations s'attachent à lutter contre l'illettrisme, toujours avec les mêmes principes, renforcer, en même temps, la confiance en soi et les compétences langagières. L'enjeu est de faire découvrir que l'écrit permet de libérer la mémoire, d'économiser du temps et de l'énergie, mais également d'exprimer ce qui nous habite et d'entrer en relation avec les autres.

Il est important de veiller à ne pas reproduire un « modèle » scolaire que les apprenants survalorisent et réclament et qui fut, pour une part cause de leurs difficultés. Il s'agira donc, après avoir vaincu les résistances liées à un souhait de scolarisation classique et inopportune, de construire des dispositifs de formations adaptés aux illettrés eux-mêmes et dans la mesure du possible conçus en coopération avec eux. En cela, les pédagogies du projet et les formations-actions apparaissent comme des situations de formation prometteuses de réapprentissage. Situations pédagogiques élaborées, bien entendu, à partir d'une analyse des besoins et d'un travail précis de positionnement. Analyse des besoins qui prendra en compte, à la fois, la dimension personnelle afin de réenclencher l'apprentissage et l'utilisation socialisée des savoirs de base et la dimension professionnelle.

En effet, s'il s'agit de transmettre des savoirs de bases (décontextualisés et sans application dans les pratiques quotidiennes), il y a fort à penser que l'échec soit au bout de l'effort. Par contre, si la situation de travail, sa compréhension, sont au cœur de l'acte de formation, les chances de réenclencher des apprentissages sont plus fortes.

En effet, former des illettrés ne doit pas se réduire à transmettre des savoirs mais implique que chacun se préoccupe de donner du sens : du sens au travail individuel, du sens aux organisations collectives, qu'il s'agisse de celles de l'entreprise ou de celles de la vie de quartier, du sens à l'avenir.

Il apparaît essentiel d'inscrire l'acte pédagogique, les réapprentissages et les efforts qu'ils impliquent dans un projet, un devenir individuel et/ou collectif.

Il est important de placer l'apprenant au centre de ses apprentissages et de l'acte d'apprendre. Il convient, de donner à l'adulte illettré, une possibilité de coproduire sa formation, de redevenir un acteur légitime dans un processus, qui jusque-là lui a largement échappé.

Cette pédagogie participative, fondée sur la motivation et le volontariat de l'apprenant se doit dans la mesure du possible de valoriser toutes les formes d'apprentissage, d'en souligner les processus, d'en renforcer positivement les avancées.

En effet, on peut penser que le climat et le confort psychologiques de ces apprentissages seront déterminants et indispensables à toute progression. Dans de telles situations pédagogiques, où des souffrances anciennes peuvent toujours resurgir. Il convient de ne pas laisser l'apprenant seul face à ses apprentissages et de l'accompagner en veillant à conserver le caractère adulte, donc égalitaire, à la relation pédagogique non seulement afin de ne pas renforcer des phénomènes bien connus de dépendance mais, aussi et surtout, afin de favoriser l'émergence d'un sujet autonome face à l'acte d'apprendre.

Il est important, de tenir compte des profils d'apprentissage des adultes en formation et des acquis expérientiels antérieurs. Il s'agit d'organiser un espace pédagogique ouvert, à destination voire à l'initiative des illettrés et non pas de construire un objet pédagogique qui tend à la perfection mais destiné avant tout au formateur. Formateur qui dans la mesure du possible tentera de devenir un facilitateur c'est-à-dire de multiplier les situations d'apprentissage, d'offrir des ressources pédagogiques les plus riches et les plus diversifiées possibles en restant à l'écoute des individus et du groupe. En d'autres termes, le rôle du facilitateur ne consiste plus à transmettre un contenu, mais à gérer un processus.

Il est important de mettre en place une pédagogie projective qui favorise une reconstruction identitaire, permettant une nouvelle affirmation et nouvelle reconnaissance de soi. Cela favorise l'accès à l'autonomie et à l'indépendance dans l'usage des savoirs de base et dans la maîtrise des situations sociales, personnelles et professionnelles.

Place et sens

Les personnes ne donnent parfois plus de sens à l'objet de savoir. Les raisons peuvent être liées à l'histoire singulière de chacun mais bien souvent derrière cette question du sens se dégage une réalité collective, en effet, un certain nombre de personnes en situation d'illettrisme ont parfois des difficultés à trouver leur place dans la société, se sentant responsable de leurs difficultés d'apprentissage. Où est leur place dans notre société ?

Nous n'apprenons pas à lire pour lire mais bien parce que nous avons une raison d'apprendre. Par exemple, une des raisons est de pouvoir exister pleinement sans être obligé de passer par des tiers (perçu, parfois comme de l'assistanat).

Le problème qui se pose aujourd'hui, est comment réapprendre les savoirs de base pour ces personnes, sans qu'elles puissent donner du sens, parce que la société ne leur fait pas de place ? Ainsi, nous pouvons assister, après des plusieurs mois de formations, des apprenants reviennent dans l'organisme de formation et ne semblent ne pas avoir entièrement conservé les acquis de formation. La question à se poser est, ont-ils la possibilité de réinvestir l'écrit ?

Pédagogie des opprimés de Paulo Freire

Ce livre a été rédigé en 1969. L'auteur y expose les principes d'une méthode de « conscientisation » qu'il expérimenta de 1962 à 1964, au Brésil, où il fut chargé d'un vaste programme d'alphabétisation par le ministère de l'éducation et de la culture et qui toucha près de deux millions d'hommes et de femmes analphabètes, puis au Chili, de 1964 à 1967, sous le gouvernement d'Eduardo Frei.

Paulo Freire s'inscrit dans une optique de lutte pour la libération des populations opprimées. Sa pratique d'alphabétisation l'amène à comprendre la place primordiale de la conscientisation comme préalable à toute action transformatrice. Il s'efforce donc de préciser les attitudes mentales et relationnelles qui obscurcissent ou qui éclairent la conscience personnelle et collective.

Le dépassement de la situation d'oppression : le dialogue

Il ne s'agit pas d'inverser la *situation d'oppression*, mais de la dépasser, de transformer les *relations oppresseurs/opprimés* qui sont si naturellement inscrites. Paulo Freire indique qu'il n'y a de transformation ou de dépassement de la *situation d'oppression* que par *le passage d'une relation de domination/dépendance à une relation de dialogue, la relation dialogique*.

Ce passage se réalise à travers une prise de conscience personnelle et une analyse de la réalité et de sa propre situation.

En conséquence, l'acte pédagogique doit partir de la réalité de l'apprenant, et le mener, par la formation, à une analyse et un engagement personnel.

Enfin, une relation ne se transforme vraiment que par un changement d'attitude des deux côtés. Elle demande la participation active, personnelle et libre de l'*opprimé*. On ne peut libérer les hommes sans eux. Elle demande aussi une transformation d'attitude de celui qui accompagne l'*opprimé*.

Le dialogue, une pratique de la liberté

Le dialogue doit commencer dès l'élaboration du programme éducatif. Il permet de comprendre et de prendre en compte les situations concrètes de vie des apprenants. C'est à travers le dialogue que l'on peut saisir les conditions structurelles dans lesquelles le langage et la pensée de l'autre prend forme.

Pour conclure, Paulo Freire nous montre l'importance de considérer l'autre comme un sujet au même titre que soi : cela suppose de tenir compte de ses connaissances, de son expérience et de sa vision du monde. Il nous indique que l'acte pédagogique est d'abord un acte de relation et de dialogue. Les contenus d'éducation ne peuvent se concevoir indépendamment de cette relation.

On ne peut apprendre qu'en étant acteur de son apprentissage. Il ne s'agit pas de consommer des idées, mais d'en produire et de les transformer grâce à l'action et au dialogue.

Il n'y a pas un transmetteur, un récepteur et un contenu extérieur qu'il s'agirait de déposer. Il y a des sujets qui s'éduquent mutuellement et qui transforment leur conscience par l'intermédiaire de la démarche de compréhension du monde.

2.3 Les ingénieries en formation

2.3-1 Evolution du concept d'ingénierie

- **Années 80 : audit & démarche qualité**

Les années 80 voient mettre en place la méthodologie d'audit dans les entreprises pour rendre compte des pratiques, des situations, des contextes, des organisations de travail.

Quelques années plus tard, se met en place la démarche qualité à la recherche de la performance et de la gestion des risques, à l'aide d'outils relevant de l'ingénierie comme le fameux « Plan-Do-Check-Act » dans la roue de Deming (Planifier-Faire-Evaluer-Réajuster), utilisé en qualité.

- **2008, ANI sur la formation tout au long de la vie**

Les années 2008 voient le début de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (G.P.E.C.) qui fait passer l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. L'entreprise se retrouve au cœur de l'organisation des formations et s'oriente vers un modèle d'organisation apprenante. Il s'agit de former par le travail avec l'aide de tuteurs.

- **Aujourd'hui**

Le fait le plus notable est peut-être la place croissante prise par des marchés d'ingénierie dans le secteur de l'éducation et de la formation. La formation professionnelle est globalement entrée dans une économie de service, de marché. Elle est marquée par des appels d'offre, cahiers des charges, un contexte de forte concurrence, une recherche de qualité, de productivité, de compétitivité.

Cette notion recouvre « *l'étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, sociaux), coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de spécialistes* »²⁹

²⁹ Dictionnaire Robert

2.3-2 L'ingénierie de formation

La notion d'ingénierie s'est peu à peu imposée dans le domaine de la formation. L'ingénierie de formation, est une démarche structurée, intégrant la formation dans un ensemble politique et stratégique, avec une volonté éducative. Elle permet d'accompagner efficacement les individus et d'émanciper les changements dans les organisations.

L'ingénierie de la formation, est considérée comme « *un ensemble **coordonné** des activités de **conception** d'un dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session de stage...) en vue d'**optimiser** l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa **viabilité** ».*³⁰

Mots clés :

- Coordination : lien, articulation, combinaison, logique, pertinence, théorie/pratique.
- Conception : analyse, réflexion, créativité, idée, innovation, anticipation, organisation.
- Optimisation : efficacité, efficience, rentabilité, productivité, objectifs, résultat.
- Viabilité : faisabilité, conformité, réalisme.

Guy Le Boterf, parle d' « *ingénierie concourante* » dans une forme de « *contribution simultanée et interactive des acteurs et des métiers qui concourent à la réalisation du processus de conception.* » Nous trouvons l'idée de co-pilotage, de productivité, de qualité, de professionnalisation.

Thierry Ardouin repère trois types d'ingénieries :

- **L'ingénierie des politiques**, « *c'est le niveau stratégique et décisionnel, c'est-à-dire le maître d'ouvrage. Le maître d'ouvrage donne les orientations politiques. (...) Le maître d'ouvrage passe alors commande de « l'ouvrage de formation » à un maître d'œuvre qui fera appel autant que besoin à différents fournisseurs ou prestataires de service.*³¹ ».
- **L'ingénierie des systèmes de formation**, « *il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et en action. Ce niveau désigne le système de l'apprentissage tel qu'il existe dans le cadre contractuel et juridique, en prenant en compte*

³⁰ G. Le Boterf dans Traité des sciences et des techniques de la Formation

³¹ T. Ardouin. Ingénierie de formation pour l'entreprise. Dunod, p24

les objectifs du maître d'ouvrage, les réalités du contexte et les contraintes de l'environnement. (...) Le maître d'œuvre a pour fonction la réalisation partielle ou totale de l'ouvrage commandé. Il en assure la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation de la réalisation à partir d'un cahier des charges. Il met donc en œuvre les différentes phases et étapes du projet, ou ouvrage³² ».

- **L'ingénierie pédagogique**, *« ce qui caractérise le travail pédagogique : le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissage. C'est le niveau pédagogique et opérationnel qui correspond aux prestataires ou aux fournisseurs³³ ».*

Il synthétise ces trois ingénieries dans un tableau, avec les différents niveaux, acteurs et domaines d'intervention.

³² Ibid. p24

³³ Ibid. p24-25

Types d'ingénieries	Niveaux	Acteurs	Domaines
Ingénierie des politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégie • Décisionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • OPCA • Direction Générale, • Comités d'entreprise • Syndicats 	<ul style="list-style-type: none"> • Politique générale • Management • Politique sociale et salariale • Gestion du personnel et des emplois • Politique de formation • Politique de communication • Réglementation sociale • Politique qualité
Ingénierie de la formation	Organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Organismes de formation • Responsable de formation • Cadres et responsables de services 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des emplois et des compétences • Analyse des besoins de formation • Montage d'actions, dispositifs de formation • Planification de la formation • Gestion du plan de formation • Logique matérielle • Choix des prestataires • Recherche de financements • Coordination de projet • Evaluation de la formation
Ingénierie pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Opérationnel • Apprentissage • Pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Formateurs • Apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification des pré-requis • Recrutement des stagiaires • Evaluation des acquis • Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques • Préparation et utilisation des contenus, supports, matériels • Coordination pédagogique

Figure n°5 : Niveaux, acteurs et domaines des ingénieries, selon Thierry Ardouin

2.3-3 L'ingénierie pédagogique

Nous pouvons noter, l'essor considérable de cette notion, notion qui peut paraître paradoxale, tant elle approche deux termes issus d'univers culturels bien étrangers l'un à l'autre, dans les discours quotidiens des professionnels de la formation et de l'enseignement. Mais également, dans les écrits en sciences de l'éducation, de l'ingénieur ainsi que dans les modules de formation, les cours, les diplômes.

Il nous suffisait de taper sur Google, « *formation ingénierie pédagogique* » pour avoir plusieurs centaines de formations proposées dont les intitulés tournent autour de « *Formation, Pédagogie, Andragogie et l'ingénierie pédagogique* » ou encore « *ingénierie pédagogique pour garantir l'efficacité de vos actions de formation* ».

Si, selon A. Ponchelet³⁴, l'ingénierie de formation recouvre « *un ensemble d'activités de conception, d'étude et de coordination de diverses disciplines pour réaliser et piloter un processus visant à optimiser l'investissement formation.* » En revanche, l'ingénierie pédagogique concerne les pratiques professionnelles elles-mêmes.

La notion d'ingénierie devient nécessaire quand la pédagogie est quelque peu « originale », sortant de la situation classique de face à face entre formateur et formés, en utilisant par exemple des équipements, des outils variés, en mettant en place des travaux de groupe, en intégrant de multiples intervenants.

Comme nous l'indique Philippe Carré, la notion d'ingénierie pédagogique est contemporaine due à la montée de nouveaux dispositifs de formation, à distance, flexibles, ouverts, individualisés etc.

Ainsi, ces nouveaux modes de formation articulent des moyens technologiques, humains, logistiques plus nombreux dans des configurations d'espace, de temps plus complexes que les dispositifs habituels.

Ainsi, pour A. Ponchelet, l'ingénierie pédagogique « *vise à l'adaptation, voire à la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans une logique d'optimisation des itinéraires et des coûts qui remettent en cause la notion de stage [...]* L'ingénierie pédagogique consiste notamment à rechercher et à créer ce type d'outil favorisant ce qu'il est convenu d'appeler l'autoformation assistée (ou accompagnée). »³⁵

³⁴ A. Ponchelet (1990). « Ingénierie ou ingénieries ? », Actualités de la formation permanente, n°107

³⁵ Ibid.

En fait, le but de l'ingénierie pédagogique est de transformer les données « *input* » de la formation c'est-à-dire le cahier des charges, objectifs de formation, public ; en données « *output* » soient l'organisation pédagogique, supports, conditions particulières, programme...

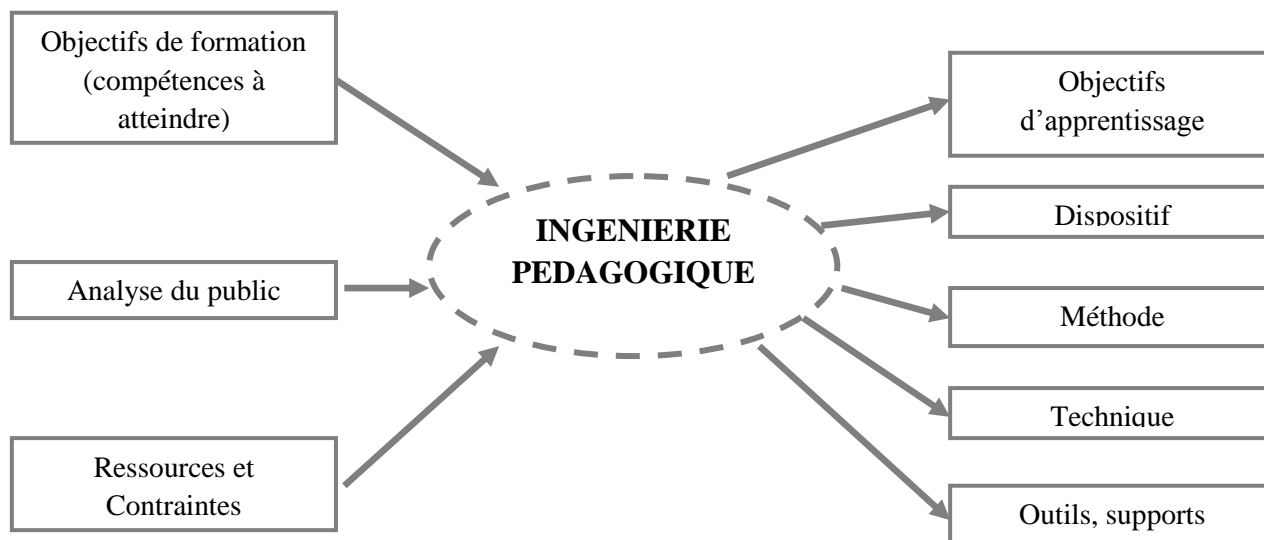


Figure n°6 : Fonction de l'ingénierie pédagogique, selon P. Carré³⁶

Philippe Carré développe cinq étapes à l'ingénierie pédagogique afin de conduire le projet. Il s'agit d'analyser la situation de départ par un diagnostic, de concevoir un design du dispositif, de développer des outils et des supports, de conduire, réaliser l'action de formation et enfin de l'évaluer.

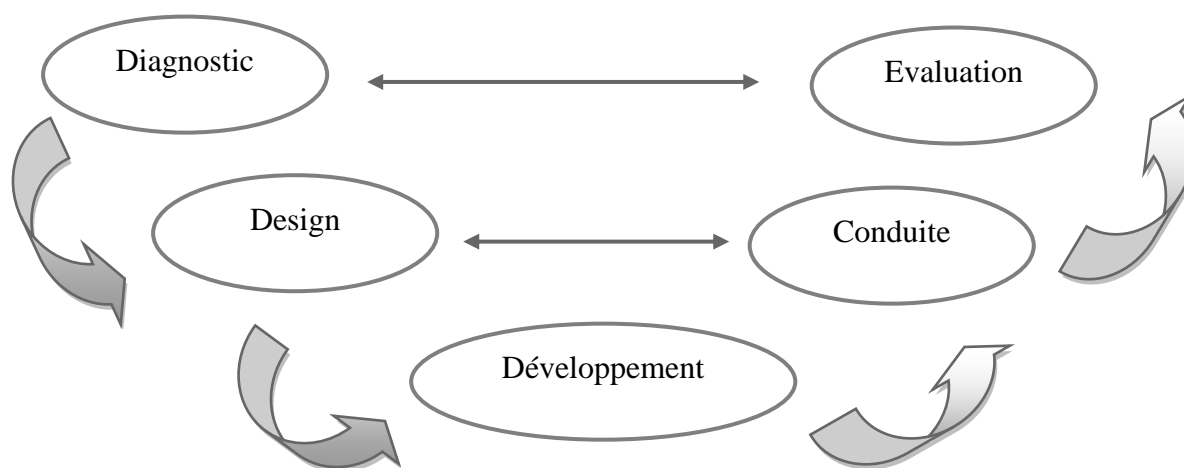


Figure n°7 : Les 5 étapes de l'ingénierie pédagogique, selon P. Carré³⁷

³⁶ P. Carré, Traité des Sciences et des techniques de la formation

³⁷ P. Carré, Traité des Sciences et des Techniques de la formation

Cette modélisation proposée par Philippe Carré s’attache à montrer l’interdépendance des étapes entre elles, comme le suggérait G. Le Boterf dans sa définition « d’ingénierie concourante ».

Pour Philippe Carré, ces cinq étapes représentent :

<p>Diagnostic :</p> <p><i>Dans quel but ?</i> Objectifs de formation et modes d’évaluation suite à l’analyse de l’appel d’offre, du programme de formation, du référentiel métier...</p> <p><i>Pour qui ?</i> Analyse du public à former</p> <p><i>Avec quels moyens ?</i> Ressources et contraintes budgétaires, techniques, logistiques, administratives...</p>
<p>Design :</p> <p><i>A partir de quoi ?</i> Un cahier des charges ou projet pédagogique avec des objectifs d’apprentissage, des choix pédagogiques, des méthodes pédagogiques, des outils pédagogiques.</p>
<p>Développement :</p> <p><i>Avec quels supports ?</i> Création de supports pédagogiques (feuille de compétences, grille d’évaluation...).</p>
<p>Conduite :</p> <p><i>Comment ?</i> Animation et suivi de l’action pédagogique. Relation pédagogique</p>
<p>Evaluation :</p> <p><i>Pourquoi ?</i> Productivité et régulation. Les facteurs de résultat ou d’efficacité : satisfaction, acquisitions, transferts des compétences...</p>

Figure n°8 : Représentation des 5 étapes de l’ingénierie pédagogique, selon P. Carré

Cette organisation pédagogique centrée sur l’apprenant vise donc la qualité des apprentissages, l’appropriation des savoirs, le transfert des compétences en situation professionnelle et l’évaluation des résultats produits pour une éventuelle amélioration du

système. L'ingénierie pédagogique est mise au service de l'apprenant dont le but est son épanouissement personnel et professionnel.

L'ingénierie de formation se centre sur l'organisation générale du dispositif, l'ingénierie pédagogique sur la prise en compte des différentes façons d'apprendre, nous pouvons noter qu'il y a un réel archipel des ingénieries, ingénierie des compétences centrée sur les résultats et la productivité, l'ingénierie didactique sur les ressources éducatives, l'ingénierie des parcours de professionnalisation...

Mais ces ingénieries, au lieu de s'éparpiller, ne devraient-elles pas s'articuler et se rejoindre pour optimiser les apprentissages et les rendre productifs tant sur le plan professionnel que personnel.

2.3-4 L'ingénierie de l'accompagnement pour les personnes en situation d'illettrisme

Le 3 janvier 2008, une circulaire de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (D.G.E.F.P.) a été transmise aux Préfets de région et aux Directions Régionales du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (D.R.T.E.F.P.). Cette circulaire a pour objet de définir les orientations générales de la politique du Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés pour une insertion durable dans l'emploi. L'action du Ministère se recentre donc sur les individus dont le projet d'activité professionnelle rend nécessaire la maîtrise de ces compétences, en l'occurrence les personnes particulièrement fragilisées et notamment celles en situation d'illettrisme. La circulaire indique : « *La maîtrise des savoirs de base et l'acquisition des compétences clés constituent donc un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels, d'insertion ou de maintien dans l'emploi et d'accès à une formation qualifiante*³⁸ ».

Il s'agit pour le ministère en charge de l'emploi, dans le cadre d'une définition des orientations nationales en faveur de l'accès aux compétences clés pour une meilleure insertion

³⁸ <http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/publications/>

professionnelle, de rendre plus lisibles, les outils existants, notamment au travers de trois axes :

- La délimitation du champ des bénéficiaires au profit des personnes inscrites dans un projet d'insertion professionnelle, ne maîtrisant pas les compétences clés et désirant accéder à un emploi de premier niveau de qualification.
- Le recentrage sur les formations visant la maîtrise des compétences clés et accompagnant le projet d'insertion professionnelle.
- La rénovation de l'offre de services en faveur de la maîtrise des compétences clés.

De quoi s'agit-il quand on parle de lutte contre l'illettrisme et de développement des compétences clés ? D'une nouvelle terminologie ou d'un nouveau paradigme ? En effet, différentes catégories de publics dits en difficulté coexistent depuis plusieurs années et ont amené les organismes de formation à construire des réponses formation en termes de cours de FLE (Français Langue Etrangère), de FLS (Français Langue Seconde), d'alphabétisation, de post alphabétisation, de lutte contre l'illettrisme, de RAN (Remise à Niveau) et d'autres encore.

Hétérogénéité pédagogique et homogénéité sociale

Pouvons-nous envisager une formation commune aux publics FLE, analphabètes et illettrés ? Beaucoup d'organismes de formation postulent que l'hétérogénéité est une nécessité dans une situation de formation, elle représente d'une part, la réalité sociale et permet, d'autre part l'enrichissement mutuel et la solidarité entre les apprenants.

Si l'hétérogénéité est une richesse, il s'avère que dans certains cas, la volonté institutionnelle n'est pas de permettre l'échange mais de regrouper des personnes homogènes d'un point de vue social : tous égaux face à la précarité, négligeant dans le même temps la cohérence pédagogique.

L'hétérogénéité dans ces formations savoirs de base, ne fait que renforcer l'idée de reproduction d'un ordre social. Si la formation de base accueille des publics hétérogènes, ce n'est sans doute pas par choix méthodologique mais plutôt par économie budgétaire. On ne peut pas prétendre aborder l'écrit et l'oral de la même manière avec des publics FLE, analphabètes et illettrés. Les formateurs sont ainsi, confrontés à la difficulté de gérer cette hétérogénéité.

Malgré cette catégorisation des actions, la distinction entre les publics est restée floue et les groupes en formation avaient tendance à rassembler, en même temps, des personnes aux profils et aux besoins différents. Là où les objectifs de formation et les pédagogies mises en œuvre auraient mérité d'être différenciés, c'est davantage leur standardisation qui a pris le dessus.

Est-il possible finalement, de s'éloigner progressivement de ce cloisonnement d'actions ou de publics pour entrer dans une démarche de développement des compétences ? Existe-t-il une ingénierie pédagogique plus favorable qu'une autre au développement de compétences clés pour les publics en situation d'illettrisme ?

La question n'est pas anodine car dans le milieu de la formation subsistent encore de nombreux dispositifs et pratiques pédagogiques qui mettent l'accent sur une approche disciplinaire des contenus de formation.

Or, penser la formation en termes de compétences nécessite de permettre une transversalité des contenus de formation, de créer du lien, et non de les découper en éléments de savoirs isolés.

Nous pouvons distinguer deux formes d'apprentissage : celle où l'apprenant réagit face à un contenu proposé et celle où l'apprenant agit face à une situation donnée. Dans le premier cas, il s'agit pour le formateur de décomposer et d'organiser les savoirs à transmettre aux apprenants et c'est ce qui semble correspondre à la pratique actuelle dans de nombreux organismes de formation. Dans le deuxième cas, il s'agit pour le formateur de repérer et d'organiser les situations qui vont devenir des occasions, pour les apprenants, de mettre en œuvre et de développer des compétences.

C'est ce deuxième cas qui nous intéresse particulièrement, représentant un enjeu en matière d'ingénierie pour l'avenir des organismes. En effet, rappelons que cet enjeu se caractérise par le passage d'une formation qui s'organise de façon principalement réceptrice à une formation principalement active. Autrement dit, c'est moins la question de la transmission des connaissances qui est en jeu que celle de la construction des connaissances. Pour cela, la relation dialogique (inspirée par Paulo Freire) permet d'identifier ce qui est essentiel pour l'apprenant, ce qui suppose que l'apprenant doit être reconnu en tant que sujet. La relation

dialogique est caractérisée par le respect, par une ouverture d'esprit, une confiance en l'autre, en ses capacités.

Nous pouvons nous appuyer, en particulier, sur la notion de transversalité, de transférabilité.

La notion de transversalité

Appliquée aux situations professionnelles, elle en décrit les facettes et les ressemblances. Autrement dit, ce sont les similitudes de problèmes rencontrés qui en désigneront leur caractère transversal. Ainsi, les compétences mobilisées dans le traitement de problèmes semblables seront reconnues à leur tour comme des compétences transversales et donc comme des compétences clés. Il s'agira donc que les compétences à développer soient celles qui demandent à être mises en œuvre dans des situations d'apprentissage présentant des caractéristiques semblables.

La notion de transférabilité

Appliquée à l'individu, elle désigne sa capacité à utiliser ses acquis, ses comportements ou ses ressources dans différentes situations. Autrement dit, c'est le phénomène par lequel les progrès obtenus au cours de l'apprentissage d'une certaine forme d'activité entraînent une amélioration dans l'exercice d'une activité différente, plus ou moins voisine.

Nous avons vu précédemment, que les compétences qui peuvent se mobiliser dans des contextes similaires sont repérées comme des compétences clés et que si elles sont transférables, c'est parce qu'elles s'acquièrent en situation. Il s'agira donc que les situations d'apprentissage à construire offrent des environnements de travail différents mais comparables afin de favoriser le transfert des compétences et donc leur utilisation. Cette question du transfert est un moment important de synthèse cognitive. C'est le moment où l'individu doit mettre en ordre ce qu'il sait pour pouvoir le reproduire et l'ajuster en le délocalisant ailleurs.

La notion de compétence doit amener à considérer le potentiel d'un individu sous un autre angle que celui de niveau. En effet, ce que doit viser la formation de ce public, est l'identification du niveau de compétence déjà disponible pour chaque type de tâche. Et il y en a toujours un. Nous pouvons parler de degré d'expertise, en raison des connotations négatives

généralement associées au mot niveau. Déterminer le degré d'expertise, c'est être attentif et vigilant sur la manifestation d'un niveau supérieur à celui auquel on s'attend et c'est noter les conditions d'apparition de ce dernier pour en faire le socle et le point d'appui des progrès escomptés. Autrement dit, quand on parle de niveau, on reste centré sur les acquis disponibles chez le formé alors que le degré d'expertise nous centre sur ses acquis émergents, encore mal stabilisés. L'un concerne l'histoire passée des apprentissages quand l'autre s'inquiète de leur futur proche.

Du côté du formateur, cela requiert une évaluation qualitative par l'observation continue des apprenants en cours d'activité, plutôt qu'un simple repérage de leurs performances à partir de tests et de grilles de positionnement qui renvoie systématiquement à une situation scolaire d'examen.

De plus, l'individu ne pourra développer son potentiel qu'à la condition de croire lui-même en ses capacités. Restaurer la confiance en soi des apprenants implique alors d'accompagner la prise de conscience et l'intériorisation de leurs nouveaux acquis encore fragiles. On mesure alors à quel point le formateur doit être attentif à la dynamique cognitive et affective engendrée par les situations proposées.

Penser des outils favorisant l'estime, la confiance en soi

Il est important de penser l'ingénierie pédagogique comme étant un moyen de travailler la confiance et l'estime de soi. La réalisation d'un retour sur les expériences personnelles, professionnelles vécues permet de prendre conscience de ses compétences et de ses connaissances. Les apprenants doivent sentir que le formateur croit en eux. Croire en eux, nécessite de leur accorder de la confiance et cela implique pour le formateur de les associer en permanence au processus de formation.

C'est le climat dans un groupe qui peut encourager la progression dans l'apprentissage. l'existence d'une solidarité de groupe maintenue par l'attitude du formateur. Carl Rogers évoque cet aspect en identifiant les types d'attitudes psychologiques « *facilitatrices* ». Il mentionne aussi l'empathie, qu'il décrit comme une attention accrue aux sentiments et aux réactions personnelles éprouvées par l'apprenant sans le juger ni l'évaluer. Carl Rogers précise encore qu'accepter la spécificité de l'apprenant dans son individualité sans y mettre de

conditions, c'est-à-dire quelles que soient ses réactions à l'encontre du formateur, se traduit en actes et en marques d'attention, d'affection, d'intérêt et de respect.

Il est vrai, qu'un apprenant qui se sait reconnu, estimé, compris, encouragé par un formateur proche, accessible, sensible, à son écoute et solide par ses compétences et ses connaissances peut se risquer à apprendre et à agir. Il se sent en confiance, soutenu, accepté dans ses difficultés. Sans cette sécurité intérieure, comment pourrait-il autrement s'engager dans l'apprentissage, affronter l'inconnu ou l'échec possible et se livrer à mettre sens dessus-dessous ses quelques certitudes acquises, voire son identité de base ? L'insécurité peut même engendrer des blocages, d'où la nécessité pour un formateur d'être compréhensif des silences, des peurs ou des hésitations et de se rendre disponible et ouvert pour une rencontre avec l'apprenant sur la base d'une relation directe de personne à personne.

Restaurateur de la confiance en soi, réveillant le désir d'apprendre, le formateur doit aussi adopter une posture de médiation pour se situer, non plus comme un détenteur du savoir, mais comme un facilitateur de l'accès au savoir. Il cherche à faire accéder l'apprenant à une construction intériorisée de ses savoirs, de ses outils de pensée et doit, pour cela, sortir des savoirs tout organisés.

Les séances de formation gagnent à se construire à partir des représentations, des questions, des interpellations et des attitudes des apprenants. Ce sont leurs réflexions qui guident le formateur. En faisant émerger des interrogations, des perspectives nouvelles, les savoirs deviennent plus vivants car la présence, la participation et la concentration des apprenants sont sollicitées en permanence. S'intéresser aux modalités de travail qui mettent les apprenants au cœur de l'action, c'est leur permettre de vivre une expérience appropriée à leurs besoins. Dans l'action, chacun pourra trouver des réponses constructives, personnelles, provisoires et développer une autonomie de pensée. Le formateur pourra ensuite, par la réflexion sur l'action, aider chacun à dégager de l'expérience vécue d'autres types de savoirs sur la manière d'être, d'apprendre, de comprendre, d'agir individuellement ou collectivement.

En résumé, c'est une réelle difficulté de développer une pratique qui suppose de trouver une articulation entre une posture psychologique subjective, attentive aux évolutions personnelles et une posture didactique objective, attentive à la structure des situations proposées et des savoirs qu'elles mettent en jeu.

Penser des dispositifs adaptés

Penser un dispositif adapté à la spécificité et aux besoins de chaque apprenant nous renvoie à l'individualisation. Les besoins de formation de ces personnes sont souvent particulièrement difficiles à repérer. En effet, les personnes ont très souvent mis en œuvre des stratégies de contournement pour pallier les obstacles que représentent leurs difficultés. Elles trouvent des subterfuges pour ne pas avoir à lire ou écrire devant un tiers. Certains embarras peuvent mettre la puce à l'oreille : elles ne savent pas bien expliquer leurs itinéraires pour se rendre dans leurs quartiers, elles évaluent mal le temps qu'elles ont pris pour venir, ou encore, elles ne connaissent pas leurs dates de naissance. Tous ces signes trahissent des difficultés à se repérer dans l'espace et le temps. Face à une fiche à remplir, elles prétexteront un mal de tête, mal aux yeux... Elles se feront accompagner, demanderont si elles peuvent emporter les papiers chez elles pour les remplir au calme, diront avoir oublié leurs lunettes.

La société est dominée par une culture de l'écrit, pour faire face à cette non maîtrise de l'écriture, les personnes en situation d'illettrisme font preuve d'un repère iconique. En effet, ces personnes ont développé au cours de leur parcours des habiletés, des aptitudes et des compétences d'ordre manuel et technique. Elles ont accumulé différentes ressources pour faire face aux situations. Indiquons par exemple, des savoir-faire relatifs à des métiers (bâtiment, bois, environnement, etc.) et aussi des savoir-faire relatifs à la gestion de la vie quotidienne (cuisine, courses, entretien).

Aujourd'hui, il faut réussir à se faire comprendre de tout le monde, il est commun de dire que le dessin est plus efficace que le mot. Non seulement, il peut être compris indépendamment d'une langue donnée, il est réputé plus efficace, plus direct, plus « parlant ». En bref, il est courant de considérer que le dessin suscite une reconnaissance immédiate sans exiger de « traduction » dans une autre modalité, il présente de façon synthétique, un ensemble de relation qui serait long à décrire par le moyen de la langue. L'image garde également l'avantage de son universalité. Ceux qui ne savent pas lire, écrire, l'usage des signes iconiques est pour eux d'une incontestable efficacité par rapport à l'apprentissage de symboles graphiques plus abstraits. La notion d'icône repose avant tout sur celle de ressemblance à l'objet représenté.

Nous pouvons nous référer à Charles Sanders Peirce et la sémiotique ou théorie du sens. La sémiotique se fonde sur le concept de signe, qui se distingue selon différents niveaux

de perception du plus vague au plus distingué, priméité, secondéité, tercéité respectivement nommés représentamen, objet, et interprétant.

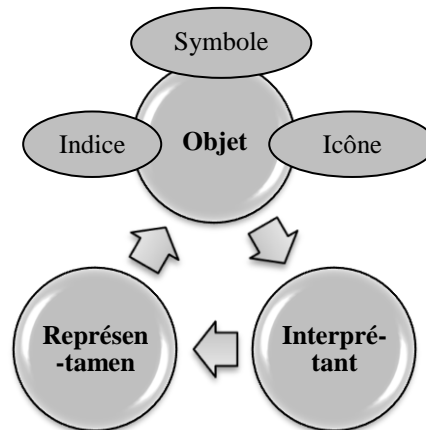


Figure n°9: Triangle sémiotique de Peirce (cours de Noël Denoyel)

Chacun des trois termes du processus sémiotique se subdivise à son tour selon les trois catégories : on distinguera donc la priméité, la secondéité et la tiercéité dans le représentamen, dans le mode de renvoi du représentamen à l'objet, et dans la façon dont l'interprétant opère la relation entre le représentamen et l'objet. Nous nous intéresserons en particulier à la trichotomie de l'objet. Un représentamen peut renvoyer à son objet selon la priméité, la secondéité ou la tiercéité, c'est-à-dire par un rapport de similarité, de contiguïté contextuelle ou de loi. Suivant cette trichotomie, le signe est appelé respectivement une icône, un indice ou un symbole.

Icône : un signe renvoie à son objet de façon iconique lorsqu'il ressemble à son objet. Par exemple, le portrait d'une personne est l'icône de cette personne, une maquette est l'icône d'un bâtiment à construire.

Indice : un signe renvoie à son objet de manière indicielle lorsqu'il est réellement affecté par cet objet. Ainsi, la position d'une girouette est causée par la direction du vent : elle en est l'indice.

Symbole : un signe est un symbole lorsqu'il renvoie à son objet en vertu d'une loi. Un mot de passe, un ticket d'entrée à un spectacle, un billet de banque, les mots de la langue sont des symboles. La règle symbolique peut avoir été formulée a priori, par convention, ou s'être constituée a posteriori, par habitude culturelle.

La formation destinée aux personnes en situation d'illettrisme investie d'un objectif qui est de permettre à tous d'acquérir une autonomie dans la réalisation d'activités de la vie quotidienne et professionnelle, nous amène à penser les contenus et les supports de la formation.

Les supports qui facilitent l'entrée dans l'apprentissage sont des supports en lien avec la réalité. Les personnes en situation d'illettrisme rencontrent des difficultés dans la réalisation d'activités de la vie courante, se repérer pour prendre le bus, écrire un chèque, remplir des papiers administratifs ... Le formateur va prendre en compte ces blocages rencontrés dans la vie quotidienne et utiliser dans la formation, ces supports.

L'enjeu associé aux contenus de formation en relation avec la vie quotidienne est de sortir des représentations de la formation comme étant scolaire. Pour faire face à certaines réticences, quand à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (passé scolaire douloureux), il est nécessaire de s'appuyer sur les besoins individuels et sur des réalités concrètes.

Ainsi, les contenus de formation, appartiennent aussi bien à la formation formelle avec l'apprentissage des savoirs de base, et aux activités de la vie de tous les jours.

Formation individuelle, collective ?

- L'individualisation

Les outils sont relativement variés et proviennent tant de la recherche des sciences de l'éducation, que de la psychologie cognitive, etc. Depuis quelques années l'individualisation semble l'emporter sur le travail de groupe. Pourtant, l'implication de tous dans le cheminement de l'apprentissage, la confrontation des points de vue sont nécessaires à l'émergence d'un projet global d'apprentissage.

On peut cependant établir avec chaque apprenant, des objectifs à atteindre en préférant la différenciation à l'individualisation.

- Le groupe de formation

Le groupe est un concept que chacun d'entre nous vit de façon quotidienne. Depuis l'enfance, nous passons de groupe en groupe, le groupe classe, le groupe d'amis, le groupe sportif... Une fois adulte, nous appartenons toujours à des groupes : celui du travail, des amis... En effet, le groupe de formation est singulier du fait qu'il ait une temporalité imposée

ainsi qu'un pilote imposé. Le but est commun aux apprenants, dans notre cas ce sera l'apprentissage de la lecture et l'écriture, mais les besoins sont individuels.

Jacky Beillerot nous indique, que c'est « le lieu de transmission, le lieu de la différenciation des individus les uns par rapport aux autres, le lieu encore de la déclinaison et de la transformation. Une instance de prise de conscience de soi où se vivent des oppositions et des contradictions. »³⁹

Nous pouvons noter qu'à travers cette citation, les notions de « transmission » exprimant une volonté de don, de « différenciation » évoquant de la tension, de « déclinaison » symbolisant de la rupture mais aussi de la délivrance, et de « transformation » à l'image de l'évolution de la pensée.

Jacky Beillerot affirme que *« le groupe est un puissant levier de changement, (...) une décision prise en groupe est plus efficace et durable qu'une décision posée à l'extérieur du groupe, (...) une conduite de groupe démocratique atteint plus efficacement les objectifs qu'une conduite autoritaire, (...) une cohésion de groupe relevant d'un désir d'appartenance au groupe est un puissant facteur d'efficacité. »*

Le groupe a une tâche essentielle à accomplir : faire en sorte que chacune des personnes apprenne ce qui est proposé, se forme aux savoir-faire attendus mais également que le groupe lui-même apprenne. Les échanges verbaux entre les formés, les interactions, les travaux en sous groupes, les questions posées aux formateurs par exemple sont autant d'activités qui permettent de mieux apprendre.

Dynamique de groupe

La dynamique de groupe, est nécessaire pour créer une cohésion et ainsi maintenir un climat de confiance propice à tout enseignement collectif. Nous pouvons indiquer qu'un groupe existe à partir du moment où ses membres ont un but commun. Au commencement de la formation, le formateur en expliquant les objectifs, le programme, le déroulement, crée une implication de chaque apprenant en donnant les enjeux de la formation. Les échanges, les

³⁹ J.Beillerot « Le groupe en formation » dans Traité des Sciences et des techniques de la formation

débats, discussions collectives, permettent également, une interactivité au sein du groupe faisant ainsi, vivre les savoirs.

C'est au travers de la relation qui se crée entre le formateur et les apprenants adultes que va découler l'apprentissage. Un formateur doit savoir que les apprenants (élèves, étudiants ou adultes) vont apprendre d'une façon individuelle et/ou collective grâce à lui, apprendre par lui. Certes, l'environnement, les motivations ont également leur part. Le formateur doit donc savoir être à distance, être à la « bonne distance », mais il n'y a pas de bonne distance absolue, elle dépend des personnes qui sont en présence, de leurs interactions. C'est une recherche de tous les instants car « cette bonne distance » n'est, en plus, pas fixe dans le temps. Elle va se faire par essai et erreur, ou par approximations successives. On peut noter, qu'il y aura une recherche continuelle d'adaptation à l'autre ainsi qu'une recherche de compromis avec ses propres désirs (de proximité, de distance) vis-à-vis de l'autre. L'intérêt de trouver la « bonne distance » est de faciliter l'autonomie des stagiaires, leur capacité à effectuer des liens entre la formation et leurs propres pratiques professionnelles.

Chapitre 3 : LA DEMARCHE PORTFOLIO

Nous allons dans ce troisième chapitre, consacré à la démarche portfolio, définir cette démarche en plein développement. Nous allons voir les enjeux du portfolio, en termes de valorisation professionnelle, personnelle, de reconnaissance. Nous verrons également, que le portfolio peut être un outil de transition et de médiation.

3.1 Définition du portfolio

3.1-1 Le portfolio : définition

En Grande Bretagne, le « porte folio » ou portfolio est un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur.

En France, on emploie plutôt le terme portefeuille de compétences. Avec le développement de l'usage d'Internet, on parle maintenant de portfolio numérique, de cyber folio, d'e-portfolio.

Le portfolio diffère du Curriculum Vitae dans le sens où les renseignements qu'il contient ne sont pas articulés en fonction d'un objectif précis comme la recherche d'un emploi par exemple. C'est un portefeuille de compétences. Il met en avant ce que l'on sait faire et non ce que l'on a fait. De plus, sa forme est totalement libre, il encourage toutes les formes d'originalités puisqu'il dépend de qui le fait et sur quoi. Son contenu peut représenter plusieurs pages contrairement au Curriculum Vitae.

Le portfolio rend compte du cheminement de la personne. C'est un lien de communication entre l'individu et les institutions.

Cet outil permet :

- Une évaluation « *positive* » des compétences professionnelles,
- Une approche action (« *je peux..., je fais* »),

- Le développement de l'autonomie, moyen pour s'auto évaluer et donc être acteur de sa carrière.

En Grande Bretagne, le portfolio est un véritable outil d'évaluation permettant d'accéder à des qualifications. En suivant la personne tout au long de sa vie professionnelle, il lui permet de savoir où elle en est et de prouver ses compétences.

En France, l'utilisation de ce document se développe peu à peu dans le monde professionnel, dans celui de l'enseignement, de la formation.

Le portfolio est une sorte de généralisation de press-book, destiné à mettre en valeur des produits commerciaux, à l'ensemble des opérations de mise en valeur des expériences personnelles, sociales et professionnelles de l'individu.

Le développement de la pratique du portfolio va de pair avec les discours et les pratiques actuelles considérant l'Homme acteur du système social dans lequel il s'inscrit. Les valeurs induites sont : l'initiative, l'autodétermination, la responsabilité, ainsi que la capacité de négocier avec les institutions de façon rationnelle.

Le portfolio va également de pair avec la montée d'une logique de compétences qui valorise, au-delà de la qualification professionnelle et des formations, l'adaptabilité permanente du salarié aux objectifs et aux contextes changeants.

Dans cette représentation l'individu a un capital : ses compétences, dont il est bien sûr responsable. Le salarié devient à lui tout seul, une petite entreprise autonome qui doit en permanence réactualiser ses compétences au risque d'être « obsolète ».

Ce n'est donc pas tant la reconstitution des faits et activités exercées qui sont intéressantes, mais l'ensemble des activités cognitives de mise en rapport avec soi de ces faits et activités.

Le portfolio a pour principe, une approche descriptive des faits, en construisant leurs argumentaires, les personnes collectent des documents, qui serviront de preuve. Elles peuvent s'appuyer sur des référentiels professionnels, de formation.

Le document global est la propriété de chacun, il est intime et unique. Pour autant, les démarches futures doivent pouvoir utiliser l'outil comme un support, à la fois il doit être possible d'emprunter des productions, outils, comme il doit être possible de présenter les

preuves de ce que l'on avance sans l'analyse qui a été menée. Dans la mesure du possible, il faut joindre à chaque analyse un document de preuve.

On attend donc que les personnes apprennent à mettre en valeur leurs expériences et que les organisations de travail explicitent leurs référentiels de compétences et d'évaluation.

Le portfolio comporte généralement deux parties. La première est le résultat du travail de la personne : identification, description, analyse des acquis de formation, des expériences personnelles, sociales, professionnelles.

Dans la seconde partie, sont rassemblés des documents qui peuvent servir de preuves des expériences, des connaissances, des compétences décrites.

Lorsque le dossier est réalisé avec un objectif déterminé : par exemple, faire son portfolio, dans le cadre d'une formation ou en vue d'une certification, la présentation du dossier est généralement unifiée. Dans ce cas, une cohérence d'ensemble est recherchée qui tient compte des objectifs immédiats de réalisation, par exemple, mettre du sens dans un parcours de vie, présenter des réalisations typiques de la maîtrise des compétences que l'on souhaite faire reconnaître.

Josette Layec⁴⁰ nous donne trois conceptions du portfolio :

3 conceptions selon J. Layec	Capitaliste	Existentielle	Formative
Finalités	Transactions avec l'environnement professionnel	Transitions professionnelles et personnelles	Transférabilité avec le champ professionnel
Effet recherché	Thésaurisation	Emancipation	Appropriation
Intention	Traçabilité du capital professionnel	Production de soi	Construction de savoirs
Utilisation pour préparer	Des entretiens de sélection, d'embauche	Gestion de changements professionnels, personnels	Gestion des processus de formation
Appellation	Passeport de compétences	Bilan, portfolio des compétences	Portfolio d'apprentissages

Figure n°10 : Conceptions du portfolio, selon Josette Layec

⁴⁰ J.Layec, Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif. 2006, L'Harmattan, 132p

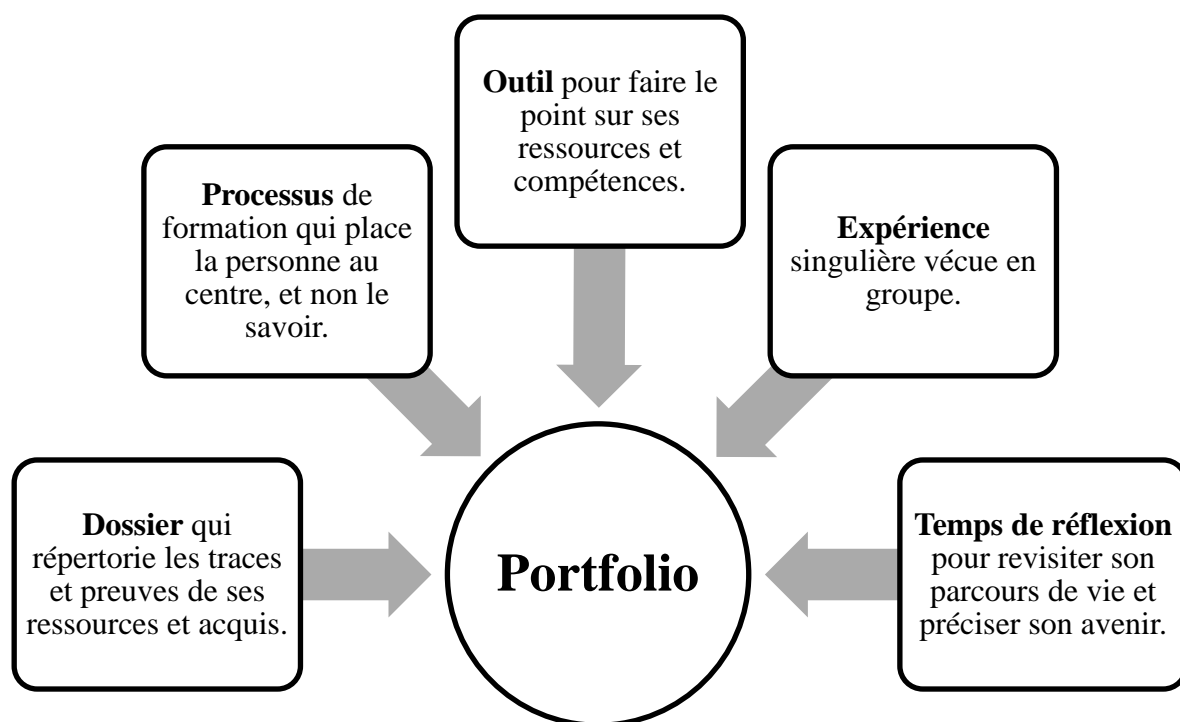


Figure n°11 : Définition du portfolio, inspirée par Marie-Thérèse Sautebin-Pousse

3.1-2 Le portfolio : une démarche en plusieurs étapes

- Faire son projet de portfolio
- Expliciter son itinéraire personnel et professionnel
- Analyser ses acquis de formation
- Analyser ses acquis d'expérience
- Développer des stratégies d'utilisation du portfolio
- Projet professionnel

Les étapes proposées correspondent à des points de passage qui peuvent être atteints de manière différente selon l'objectif poursuivi et selon les personnes et le sens qu'elles donnent à ce travail. Il est conseillé toutefois de n'entreprendre la démarche qu'avec des buts précis d'utilisation du portefeuille. La première étape proposée consiste précisément à identifier ces objectifs et ces buts et les moyens dont on peut disposer pour les atteindre : documentation, entretiens individuels, travail par groupe, outils de repérage et d'évaluation, etc.

La détermination de ces objectifs donne un sens à la dernière étape plus stratégique où le portefeuille de compétences est organisé par rapport à son utilisation personnelle

(orientation), sociale (obtenir une validation) ou professionnelle (gérer la mobilité professionnelle).

L'explicitation de l'itinéraire de vie apparaît comme un point de passage incontournable : c'est un élément de remémoration pour soi du passé mais c'est aussi un espace de communication ouvert entre la personne qui fait son portefeuille et son conseiller accompagnateur. C'est en même temps un espace « privé » pour lequel le plus grand respect de la liberté personnelle et de la déontologie est nécessaire.

La réalisation d'un portefeuille peut s'appuyer sur la pratique des histoires de vie aujourd'hui largement développée où s'articulent le travail précis de reconstitution historique et celui de la reconnaissance subjective du travail de construction de soi dans le temps.

L'analyse des acquis de formation et d'expérience peut également se faire selon des modalités extrêmement variées. Le but n'est pas d'être exhaustif mais il s'agit d'aborder la formation ou les expériences de vie selon le meilleur angle d'attaque pour le repérage des connaissances et des compétences. Ainsi trois points de vue complémentaires peuvent être développés pour expliciter des acquis de formation : analyse des acquis de formation par niveaux de scolarité, analyse des acquis de formation par actions de formation (ceci est bien adapté à la formation continue), analyse des acquis de formation par contenus et domaines de connaissance (exemple : langues, informatique, etc.).

De même l'analyse des acquis d'expérience peut se faire selon trois pistes : analyse des acquis d'expérience par emplois, analyse des acquis d'expérience par activités, analyse des acquis d'expériences par rôles et responsabilités.

3.1-3 L'accompagnement à la démarche du portfolio

L'accompagnement à la démarche remplit deux principales fonctions.

Il s'agit d'aider la personne à décrire ses expériences de la vie quotidienne de façon détaillée en utilisant des techniques d'explicitation, afin de faire émerger des savoir-faire, connaissances, compétences.

De plus, il est important de créer un climat relationnel soutenant et sécurisant tout au long de la démarche d'auto-analyse de ses activités dans laquelle est engagée la personne.

A travers cette démarche, il s'agit d'accompagner à la reprise de confiance en soi en amenant les personnes accompagnées à mieux se connaître et à découvrir ce qu'elles sont capables de faire, mais aussi à prendre conscience de ce qu'il leur reste à faire, de ce qu'elles pourraient faire.

C'est une démarche pour, par, et avec la personne, au centre, promotrice de son propre avenir et auteure de sa vie.

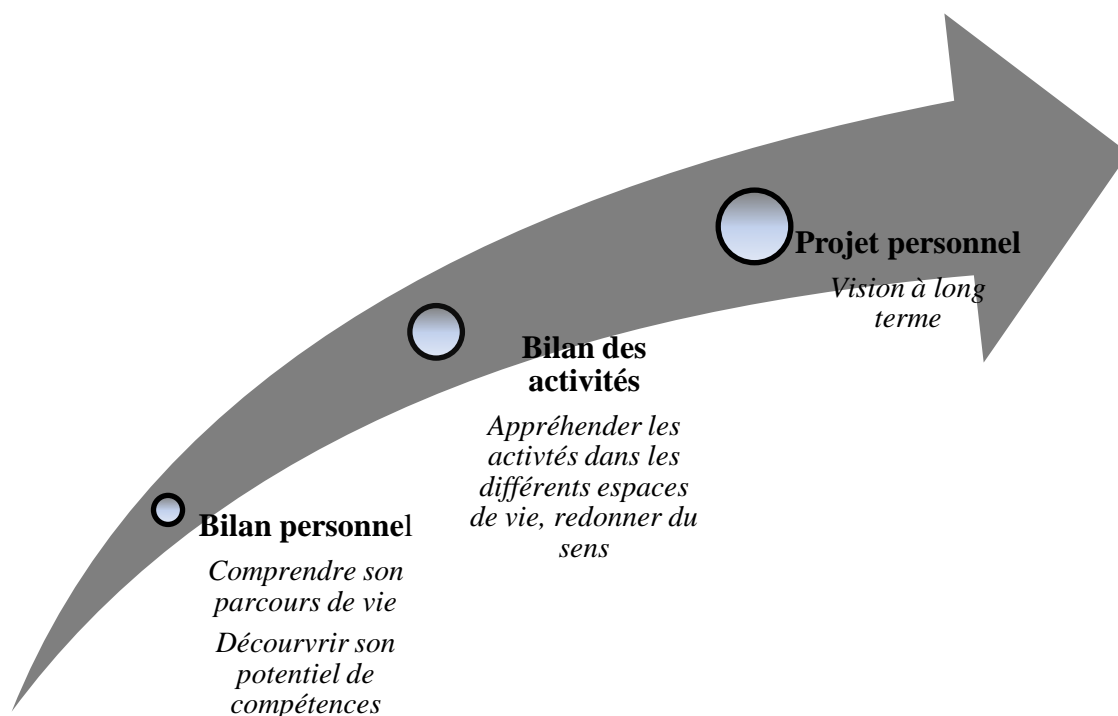


Figure n°12 : Boucle de l'accompagnement, selon Marie-Thérèse Sautebin-Pousse

Accompagner à la démarche de portfolio, c'est accompagner pour, favoriser la prise de recul : expliquer l'enchaînement des événements de sa vie, en tenant compte du contexte.

C'est accompagner la reconstruction de soi, la formulation de désirs, de projets, et ainsi parer l'exclusion et privilégier l'insertion.

Les postures de l'accompagnateur

- Il est le garant de la démarche, de son bon déroulement.
- Il est le « passeur », c'est-à-dire qu'il l'aide à l'explicitation des expériences de la vie quotidienne de façon détaillée, et aide à passer d'une situation à une autre, comme par exemple, d'une situation où la personne n'a pas de projet à une situation où la personne sait ce qu'elle veut faire et comment elle doit d'y prendre, pour y parvenir.
- Il est le « facilitateur », il ouvre les champs possibles, donne des pistes, les outils nécessaires pour découvrir ce que qu'elles sont capables de faire, mais aussi prendre conscience de ce qu'il leur reste à faire, de ce qu'elles pourraient faire.

- Il est professionnel, ainsi il est impartial sur le contenu (pas de jugement) et engagé dans la démarche.

3.1-4 La logique de la preuve

Beaucoup de personnes sont surprises lorsqu'elles s'aperçoivent que la démarche du portfolio emprunte une partie de son vocabulaire à celui de la justice : tout semble se passer comme si l'individu était en quelque sorte mis en examen. C'est peut être cependant une position réaliste si l'on considère d'emblée que le regard d'autrui n'est pas forcément complaisant à notre égard.

Mais la logique de la preuve est aussi celle du scientifique, lorsqu'il cherche à rendre objectif (observable par autrui) ce qui permet d'éprouver ses hypothèses. La logique de la preuve nous met dans un schéma de réalisation qui prend en compte la réalité du destinataire comme l'évaluateur final et le décideur. Prouver, c'est toujours prouver quelque chose à quelqu'un, ce qui signifie que la production de la preuve est déterminée par sa destination, la production de la preuve s'appuie sur des données de base, la production de la preuve résulte d'une interprétation de données (argumentation) et la reconnaissance de la valeur de la preuve est construite par le (ou les) destinataire(s).

Les documents pouvant servir de base pour construire des preuves sont des documents sur la trajectoire de formation, sur le parcours social et professionnel, des données relatives à des réalisations personnelles, sociales et professionnelles, des témoignages de reconnaissance de la valeur de ces réalisations, des résultats d'évaluations d'experts etc.

Il ne suffit pas de collecter des documents pour construire un système de preuves : il faut les faire parler.

L'accompagnement de la réalisation d'un portefeuille de compétences est donc un moment privilégié de formation qui porte à la fois sur la reconnaissance des qualités attendues des documents (authenticité, caractère direct des informations sur les réalisations ou sur les témoignages, caractère explicite des informations, la fiabilité de la source et du contenu, la diversité des documents) et sur les dimensions qui permettent de les valoriser.

3.1-5 Les enjeux du portfolio

Nous pouvons noter plusieurs enjeux dans la réalisation du portfolio, chaque personne entrant dans cette démarche aura des enjeux différents, c'est en cela que le portfolio est un outil personnel et singulier, propre à chacun.

Il s'agit de prendre l'habitude de capitaliser et de conserver les traces de ses expériences, de valoriser ses compétences, d'identifier ses savoirs, savoir-faire, savoir-être en choisissant les situations pertinentes à exposer, en fonction d'un objectif donné et d'un contexte particulier.

Il est important de noter, qu'il y a un réel enjeu dans la consolidation des choix d'orientation et de gestion des transitions professionnelles.

Pour certaines personnes, le portfolio est un outil pour préparer un entretien d'embauche, pour sécuriser les parcours, pour valoriser son employabilité.

Pour d'autres personnes, c'est réfléchir à de nouvelles orientations, et ainsi préparer le changement.

Dans tous les cas, le portfolio a pour enjeu, de rendre le sujet autonome, afin qu'il agisse de façon consciente, qu'il choisisse, qu'il décide, qu'il anticipe son trajet de vie.

Enfin, le portfolio permet de renforcer la confiance en soi et l'estime de soi au travers de l'analyse de ses compétences.

3.2 Le portfolio, un enjeu de valorisation de ses expériences et de ses compétences

3.2-1 Définition de la compétence

Nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Philippe Zarifian pour resituer les étapes de l'émergence du modèle de la compétence.

Fin 1974, suite à la négociation de l'accord de classification de la métallurgie, une contradiction apparaît entre la notion d'emploi (maintenue comme le modèle de référence pour la classification) et la définition de nouveaux critères « classants ». Il apparaît que trois d'entre eux (la responsabilité, l'autonomie et la formation requise) ont une signification que si nous en faisons des attributs d'individus humains.

L'existence de ce paradoxe dans l'opposition qualification de l'individu / qualification du poste est déjà un premier signe important d'émergence du modèle de la compétence.

Les critères d'autonomie et de responsabilité signifient qu'on est d'autant plus qualifié (et donc rémunéré) qu'on est autonome dans son travail. L'autonomie est définie par le contraire de la prescription. C'est un véritable renversement de valeur par rapport à la tradition taylorienne. Avec cette question de l'autonomie, c'est en profondeur la reconnaissance de la place et du rôle de l'individualité qui émerge. Chaque individu a des aspirations et des capacités de jugement qui lui sont propres, singulières et qui ne peuvent être niées ou étouffées dans l'intérêt collectif.

Dans ce contexte, on peut déjà avancer deux premières significations de la notion de compétence :

- La compétence, c'est l'occupation experte de l'espace d'autonomie dévolu et reconnu au salarié ; espace non déterminé, non prescrit, que l'action de l'individu « compétent » doit remplir.
- La compétence, c'est aussi l'expression de capacités individuelles, singulières au sein d'un ensemble collectif.

Vers 1985, dans cette période de crise économique et de montée du chômage, cette question de la compétence ne s'imprègne pas encore dans les organisations du travail qui évoluent peu. Au moment de la reprise économique, la thématique de la compétence va rebondir avec un enjeu important. En effet, c'est la capacité de l'économie française à s'élever au niveau des nouveaux défis productifs et concurrentiels qui est interpellée. La nécessité de sortir de la crise par une montée en qualité des produits et la nécessité de faire face à la montée de l'incertitude de la reprise économique, aux variations des commandes des clients et à la complexification des technologies vont donner plus de poids encore à la notion d'autonomie, d'analyse et d'action dans et sur les situations.

La définition de la compétence se précise alors comme étant le fait d'assumer une responsabilité locale, en situation, savoir prendre la bonne décision dans un temps court, face à un événement. Le mot clé est responsabilisation.

Ce modèle révèle son inefficacité et son inadaptation car une large partie des qualités effectivement mobilisées par les salariés ne sont plus du tout nommées par les descriptifs du poste. Il révèle également de l'injustice : injustice face à l'employeur car les compétences réelles ne sont ni reconnues, ni rémunérées mais aussi injustice entre salariés car ces derniers connaissent parfaitement les différences de compétences et d'engagement entre eux. Ce sentiment développe, chez certains, des comportements amers « je fais juste ce qui est écrit dans la fiche de poste, pas plus, pas moins ». Il devient donc impossible de faire face aux nouveaux défis productifs et concurrentiels en restant bloqué sur les définitions de poste.

Les innovations organisationnelles vont être placées au second plan pendant la première moitié des années 90, malgré une prise de conscience du besoin de s'appuyer sur un nouveau modèle qui s'écarte de celui du poste de travail.

Concilier les résultats financiers et le développement des compétences ne va pas de soi. Au sein de la direction de l'entreprise, il est possible de discuter d'une démarche compétence et d'en mesurer la portée. Mais cela devra, ensuite, être légitimé en termes de signification et d'intérêt auprès des actionnaires dominants notamment si cela entraîne une évolution de la masse salariale. On verra ainsi apparaître des évolutions hybrides : d'un côté des réductions fortes d'effectifs, de l'autre un véritable investissement dans le développement des compétences des salariés restants.

Cependant, accroître les compétences des salariés pour accroître leur polyvalence au sein d'équipes à taille réduite n'instaure pas pour autant les conditions d'une prise d'initiatives du salarié sur son activité.

L'initiative est forcée car il faut faire face au manque d'effectifs. Elle n'est donc pas prise et assumée en positif par les personnes. La thématique de la compétence resurgira à nouveau à la fin des années 90 en prenant une dimension nouvelle car il s'agira de faire face aux nouvelles données de la concurrence internationale. Les marchés fortement concurrentiels expriment des bouleversements profonds impactant les conditions de productivité. Le débat prend alors une ampleur soudaine et inédite autour de la conviction que ce seront le développement et la mobilisation des compétences qui feront la différence au sein de cette compétition mondiale.

La finalité de la gestion des Ressources Humaines est de : *« disposer à temps, en effectifs suffisants et en permanence, de personnes compétentes et motivées pour effectuer le travail nécessaire en les mettant en situation de valoriser leurs talents avec un niveau élevé de performance et de qualité, à un coût salarial compatible avec les objectifs économiques et dans le climat social le plus favorable possible »*⁴¹.

Disposer de Ressources Humaines mobilisées, suppose d'accompagner l'employabilité par une adaptabilité des compétences existantes ou l'acquisition de compétences nouvelles. Il s'agit avant tout d'être actif et réactif en s'appuyant sur une G.P.E.C., qui anticipe les évolutions et répond aux besoins. *« La politique de formation continue s'inscrit dans cette dynamique et constitue aujourd'hui un investissement. Il s'agit de soutenir les projets collectifs et individuels. Les ambitions sont d'adapter les compétences aux évolutions et d'accompagner le changement structurel »*⁴².

Nous définissons les compétences comme des caractéristiques individuelles attachées à la possibilité de mobiliser et de mettre en œuvre de manière efficace, dans un contexte donné, un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes. Une compétence possède un double caractère opératoire et finalisé : elle n'a de sens que par rapport à l'action (elle est toujours compétence à agir) et au but que poursuit cette action. Elle est donc indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste ; elle est relative à une situation donnée tirant partie

⁴¹ A. Meignant, « manager la formation » Editions liaisons 1997

⁴² J.M. Barbier et M.Lesne L'analyse des besoins en formation. Paris, Jauze, 1986

des différents éléments de cette situation pour permettre à l'individu de s'adapter à des conditions évolutives. Elle combine de façon dynamique les différents éléments qui la constituent (savoir, savoir-faire, pratiques, raisonnements ...) pour répondre aux exigences d'adaptation.

Le vocabulaire de l'éducation définit la compétence comme « *résultante d'une aptitude ou d'une capacité ou habileté. L'aptitude est la marque de tout ce qui est individuel et de plus proprement psychologique alors que la capacité ou l'habileté rend compte des influences du milieu en général, mais surtout des influences scolaires à travers les performances du sujet* »⁴³.

Francis Minet, professeur associé à la chaire Economie et Gestion du CNAM à Paris, propose un modèle de description du contenu des compétences reposant sur différentes catégories de savoirs. Les savoirs ne s'acquièrent pas tous de la même façon, selon qu'ils ont été appris en dehors de l'action, notamment à l'école, ou à la faveur de l'action c'est-à-dire, construits dans la pratique. Dans un cas, on aura des savoirs formalisés sous forme d'un contenu en général facilement transmissible et en tout cas accessible et dans l'autre cas, on aura des savoirs de l'action très liés aux situations dans lesquelles ils sont mis en œuvre.

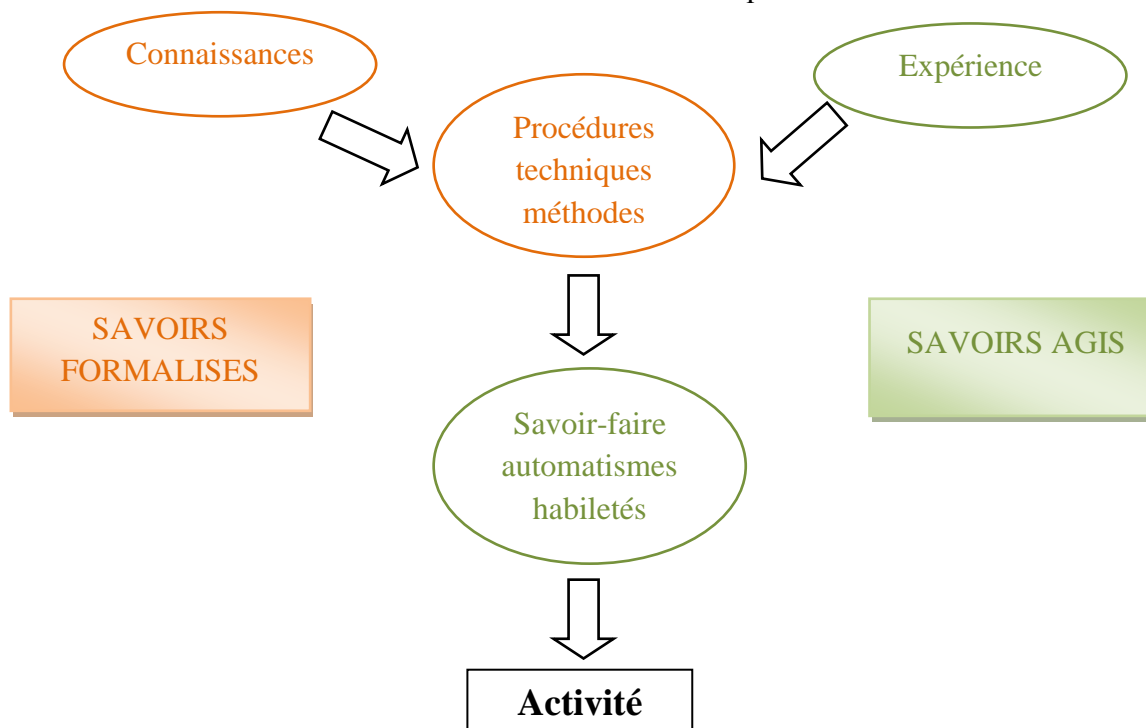


Figure n°13 : La compétence, une articulation de savoirs, selon Francis Minet

⁴³ J. Aubret Savoir et pouvoir les compétences en questions édition PUF 1993

Ainsi, la compétence apparaît comme une somme de savoirs (savoir théorique ou connaissance, savoir procédural ou procédure et technique, savoir pratique ou expérience, savoir-faire ou habileté, automatisme) qui s'articulent pour produire une activité.

Philippe Zarifian définit la compétence comme étant une « *prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* », une « *intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente* » ; et également une « *faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité* ».

Philippe Zarifian⁴⁴ aborde donc, la définition de la compétence de trois façons différentes :

- « *Compétence : nouvelle attitude des salariés vis-à-vis du travail à réaliser* »

Il nous indique que les salariés ont « *une attitude de prise d'initiative et de responsabilité* » sur la situation qu'ils affrontent, et dont ils ont la charge. Pour lui, ce sont les éléments de base de la compétence. En effet, cela nous paraît basique, mais c'est nouveau par rapport aux organisations tayloriennes ou très bureaucratiques qui prescrivent aux salariés ce qu'ils doivent faire.

- « *Compétence : connaissances mobilisées dans le travail* »

Il nous dit que la compétence c'est l'« *intelligence pratique* » que les personnes mobilisent en situation de travail. Il entend par intelligence pratique, les connaissances, la compréhension de la situation, il s'agit d'une compréhension orientée vers l'action.

- « *Compétence : en général, on n'est pas compétent tout seul* »

Il nous indique qu'un individu a des compétences qui sont toujours limitées. La plupart des situations font appel à un ensemble de compétences que nous mobilisons (appel, mail à un collègue ...). Pour lui, la compétence est donc, « *la manière de mobiliser un collectif ou un réseau de travail* ».

Guy Le Boterf⁴⁵ considère la compétence « *comme addition de savoirs, savoir-faire, savoir être pour cerner un métier, paraît dépassée face à l'enjeu que représente la gestion des compétences aujourd'hui* ».

⁴⁴ <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page50.htm> (consulté le 3/12/2011)

La G.P.E.C., a en ce sens, une double mission : repérer les capacités de l'individu et son aptitude à développer des compétences, et de gérer l'évolution de la compétence dans son ensemble au sein de l'entreprise.

Il soutient que la compétence se doit d'être collective : « *La responsabilité est un des axes majeurs de la compétence. Le fait de ne plus dissocier les gens qui pensent des gens qui agissent permet d'utiliser un large réservoir de compétences que le système taylorien avait oublié, voire largement contribué à détruire* »⁴⁶.

Selon lui, l'organisation du travail est facteur de production de la compétence. Par exemple, la compétence d'un individu dans une organisation du travail correspondant à une conception taylorienne (segmentation des tâches, nombreux niveaux hiérarchiques, tâches répétitives, peu d'initiatives, logiques de postes de travail) signifie savoir faire ou capacité à effectuer une opération prescrite.

En revanche, dans une organisation du travail plus ouverte (prescriptions en termes d'orientations générales, d'objectifs fixés, règles génériques, équipes à responsabilité élargie, réduction des niveaux hiérarchiques), être compétent signifie savoir agir ou être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, de coopérer, etc.

Nadine Jolis⁴⁷ dans son ouvrage, précise que le concept de compétences trouve ses origines au sein des corporations de métiers et de compagnonnage. Avec l'avènement de la production en grande série, la valeur travail a été réexaminée afin de réguler les relations avec le monde ouvrier. Apparaissent alors les notions de qualification, de pesée de poste puis de compétence. Au fil du temps la définition de compétence a évolué et devient une préoccupation très contemporaine qui soulève la question de son rapport avec la performance. Elle évoque enfin les bouleversements de la valeur travail et ses perspectives d'évolution.

⁴⁵ G. Le Boterf « De la compétence à la navigation professionnelle ».- Paris : Editions Organisation, 1997

⁴⁶ G. Le Boterf « De la compétence : Essai sur un attracteur étrange », Editions Organisation, 1994

⁴⁷ N. Jolis « Piloter les compétences : de la logique de poste à l'atout compétence » /Ed. Organisation – 1997

Pour Gérard Malglaive, « *Savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse, se présentent donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité* »⁴⁸.

La notion de savoir renvoie évidemment aux connaissances initialement et ultérieurement acquises indispensables à l'exercice de la profession à savoir : l'acquisition des compétences de base. Lorsque nous parlons de compétences de bases, nous supposons presque immédiatement qu'elles doivent être acquises préalablement à toutes les autres et qu'elles relèvent de la formation initiale dans le système scolaire, au début de la vie.

Nous nous appuierons maintenant, sur les travaux de Grégoire Evéquo⁴⁹, psychologue du travail et chargé d'enseignement à l'Université de Genève. Il insiste sur le fait, que « *les compétences sont de l'ordre du savoir agir et du savoir mobiliser mais qu'elles n'existent pas en tant que telles. Elles prennent la forme de conduites et de comportements humains qui seront désignés sous le vocable de compétences clés* ».

C'est leur transférabilité qui va les définir comme des compétences clés dans la mesure où, une fois acquises dans une situation donnée, elles vont pouvoir être mobilisées dans un nouveau contexte autre que celui dans lequel elles ont pu être apprises. Il met ainsi en avant la notion de « *situations clés* » c'est-à-dire des situations qui possèdent des caractéristiques semblables et dans lesquelles l'individu pourra transférer des apprentissages sous forme de comportements appris (les compétences clés).

Il distingue ainsi la transversalité qui désigne les ressemblances entre situations professionnelles et concerne les catégories de problèmes eux-mêmes et la transférabilité qui désigne les capacités de la personne à utiliser ces compétences clés dans les différentes situations professionnelles.

On retiendra que la compétence est liée à une situation concrète : il ne s'agit pas de viser une compétence dans l'absolu car on n'est pas compétent en général. « *La compétence est contingente d'une situation donnée* ».

Grégoire Evéquo⁴⁹ indique qu'un autre lien est également à faire entre compétence et action : « *être compétent, c'est pouvoir faire quelque chose mais n'oublions pas que ce qui se*

⁴⁸ G. Malglaive – Enseigner à des adultes – p87 – édition PUF- 3ème édition Paris 1998

⁴⁹ G. Evéquo⁴⁹, les compétences clés, Liaisons sociales, 2004, 156pages

voit, ce qui est observable sont les manifestations de la compétence et donc ses résultats ». Par conséquent, un lien supplémentaire entre compétence et succès dans l'action : « *il ne suffit pas d'agir, il faut aussi réussir son action* ».

La richesse de l'environnement et surtout les possibilités d'accès aux réseaux de ressources conditionnent le pouvoir agir de l'individu mais la manière dont l'individu appréhende la situation à laquelle il est confronté est bien évidemment déterminante pour son action. Ce sont les représentations qu'il aura du problème à traiter qui orienteront la sélection et la combinaison de ses ressources pour savoir et vouloir agir.

Pour résumer ces points de vue, nous pouvons dire que la compétence n'a pas de sens en soi. Elle n'est pas une caractéristique de la personne et ne prend sens que par rapport à la situation de travail.

La compétence est :

- Opératoire et finalisée : elle n'a de sens que par rapport à l'action. Elle est donc indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste ;
- Apprise : on n'est pas spontanément compétent, on le devient.
- Structurée : elle combine, reconstruit de façon dynamique les éléments qui la constituent (différents savoirs)
- Abstraite et hypothétique. Elle est par nature inobservable : ce qu'on observe, ce sont les manifestations de la compétence.

Les personnes en situation d'illettrisme : compétences et savoirs acquis

Anne Vinérier⁵⁰, nous indique que l'apprenant n'arrive pas « *vierge de tout savoir* », en effet, il a acquis des savoirs, mis en place des stratégies de contournement qui se substituent à l'utilisation de la lecture, de l'écrit, du calcul. Identifier ces savoirs, savoir-faire, les différentes compétences utilisées, les stratégies mises en place, c'est permettre à l'apprenant de transformer son rapport au savoir. De plus, lorsque ces savoirs sont reconnus par les autres et par soi-même, il est alors plus facile d'entrer dans des apprentissages, rejetés antérieurement car l'apprenant échouait.

⁵⁰ Anne Vinérier, L'hologramme in des Chemins de savoirs, Scérén CRDP Orléans-Tours, 2005, p17

3.2-2 Le portfolio: une démarche d'exploration des expériences

La démarche consiste à identifier ces objectifs et ces buts et les moyens dont on peut disposer pour les atteindre. Ensuite, l'explicitation de l'itinéraire de vie est un point de passage important, c'est un moment de remémoration du passé.

Puis, l'analyse des acquis de formation peut se faire selon différents angles, analyse des acquis de formation par niveaux de scolarité, par actions de formation (cela est bien adapté à la formation continue), par contenus et domaines de connaissance (langues, informatique ...).

De même, l'analyse des acquis de l'expérience peut se faire selon trois pistes, analyse des acquis de l'expérience par emplois, par activités, par rôles et responsabilités.

Le terme expérience vient du latin *experientia*, dérivé du verbe *experiri* qui signifie faire l'essai de. Le Petit Robert désigne un ensemble de significations où le mot expérience est articulé autour de quatre catégories de verbe, faire, avoir, éprouver, réaliser. Ce qui est désigné par ces mots (une pratique, un vécu, des actions réalisées ...) est rapporté à un procès d'enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes.

La notion d'expérience désigne donc, à la fois, des éléments tangibles sur lesquels on peut agir, et des processus de nature psychologique ou sociale qui entourent ces éléments pour les organiser, les contrôler, en éprouver les effets, les évaluer.

L'expérience peut être décrite, explicitée, analysée, évaluée, par exemple, Geoffrey a plus d'expérience qu'Adrien.

Le terme expérience renvoie à des réalités observables (tâches, activités définies ou situations professionnelles, personnelles) et à la définition de critères de valeur (une même expérience peut ainsi être négative pour les uns et positive pour les autres).

Catégories d'usage⁵¹ :

- *Usage courant du terme expérience* : il est assimilé à celui de pratique, d'exercice comme dans la pratique professionnelle. Par exemple, Pascal a une expérience de cadre de santé de dix ans, Patrick a l'expérience des chantiers. La pratique des chantiers ou l'exercice du métier de cadre de santé expriment des données capitalisées en termes de contenus d'activités, de conditions d'exercice, de durée, au bénéfice de leur auteur.
- *Usage psychologique* : lorsque le terme expérience intervient tel que, j'ai fait l'expérience de ou j'ai vécu une expérience. Nous sommes renvoyés au domaine subjectif.
- *Usage scientifique* : démarche expérimentale, empirique. Dans les deux démarches, les considérations sur les faits d'expérience sont intégrées à un processus de contrôle cognitif.

Tout portfolio se construit sur la base d'une reconstruction d'expériences, que celles-ci soient de nature personnelle, sociale ou professionnelle.

Toutefois, dans le cadre de la réalisation du portefeuille ce n'est pas tant la reconstitution des faits et activités exercées qui est intéressante, mais l'ensemble des activités cognitives de mise en rapport avec soi de ces faits et activités. Mais pour que cette mise en rapport puisse se réaliser, il est indispensable de procéder à une reconstitution de ces expériences dans leur matérialité, en quelque sorte. C'est sur la base de cette reconstitution que des documents « témoins » peuvent être recherchés, et consignés dans le portefeuille de compétences.

La notion d'expérience doit être conçue de manière très large, c'est à dire englober toutes les activités qui émaillent l'existence de chacun, y compris celles qui ont accompagné le temps de la formation initiale.

Toute personne, même sans expérience professionnelle, a donc dans son passé un gisement extrêmement important de faits, de comportements, de réactions, d'émotions, de situations d'échanges et d'expression à travers lesquels elle s'est manifestée et construite comme acteur et auteur de ses actes. Ce gisement reste souvent inexploité en raison des phénomènes d'oubli qui viennent masquer tout ou partie de l'existence.

⁵¹ Aubret, J. (2010). Pratique du bilan personnalisé. Paris : Dunod. 350 pages

L'explicitation des expériences de vie peut être considérée comme un phénomène d'extraction des éléments du passé en vue de leur traitement pour faire apparaître leur valeur. Reconstruire ces expériences comme source et occasion de développement c'est donc d'une certaine manière reconstruire l'histoire de ses apprentissages et de ses acquisitions. En procédant ainsi la personne se donne les moyens de ne pas confondre les occasions d'apprentissage et ce qui a été appris et acquis, les circonstances, les processus et les effets.

Analyser les acquis de l'expérience

Nous pouvons noter trois manières complémentaires de procéder.

- « *La première se focalise sur les emplois exercés au cours de la vie sociale et professionnelle* »⁵². Cette approche est une mise en ordre approfondie de l'ensemble des expériences, c'est une constitution d'une sorte de répertoire dans lequel on peut puiser, par la suite, pour effectuer un travail plus fin sur chacun des emplois occupés. Ainsi, la description des emplois porte sur la description de:
 - Emplois occupés,
 - Périodes,
 - Secteurs d'activités,
 - Noms, tailles, de l'entreprise,
 - Statuts,
 - Tâches accomplies dans l'emploi,
 - Description du poste de travail (outils, matériel utilisés, horaire, conditions de travail),
 - Connaissances et compétences développées dans l'emploi,
 - Collecte des documents de preuve.
- « *La seconde se focalise sur la description des activités réalisées dans les différents emplois salariés ou bénévoles* »⁵³. Il s'agit de décomposer l'emploi en tâches réalisées, ainsi on analyse ce qui a été réellement fait par la personne en situation de travail :
 - Intitulé de l'activité,
 - Description détaillée de l'activité,
 - Personnes ressources,

⁵² Aubret, J. (2010). Pratique du bilan personnalisé. Paris : Dunod. p 259

⁵³ Ibid.

- Moyens, outils utilisés,
 - Connaissances, compétences développées,
 - Evaluation, justification,
 - Documents de preuve.
- « *La troisième se focalise sur la description des rôles et des responsabilités exercés* »⁵⁴.
Analyser les rôles et responsabilités, permet de se rendre compte des compétences sociales acquises, savoir travailler en groupe, savoir communiquer etc. :
- Identification du rôle exercé,
 - Périodes,
 - Identification du groupe (entreprise, association, famille etc.),
 - Activités réalisées,
 - Connaissances, compétences développées,
 - Eléments de reconnaissance, justificatif,
 - Documents de preuve.

La réalisation du portfolio ne s'achève pas avec le classement de documents, suite à l'analyse des activités, il s'agit ensuite d'utiliser le portfolio en fonctions d'objectifs, de projets.

⁵⁴ Ibid. p 260

3.3 Le portfolio, un enjeu de reconnaissance

3.3-1 Définition de la reconnaissance

« La reconnaissance, c'est une preuve écrite permettant de rendre plus facile la constitution d'un portefeuille de compétences. »⁵⁵

La reconnaissance serait-elle réduite à un titre ? Nous sommes en droit de nous poser la question. Ne pouvons-nous pas dire que la reconnaissance serait un engagement dont il faut tenir compte ? Ou seulement une traçabilité des connaissances acquises au cours de la formation ? Quoi qu'il en soit, la reconnaissance est une problématique importante, puisque pour l'adulte en situation d'apprentissage, il en va de sa reconnaissance de ses compétences. Pour les formateurs, la perspective de la reconnaissance est une tâche à inscrire de plus en plus dans les démarches dans les parcours de formation.

Bien des souffrances et des problèmes sociaux prennent sens dès lors qu'on les aborde sous l'angle de la reconnaissance. C'est ce que montre le philosophe Axel Honneth⁵⁶, soulignant l'importance pour notre existence du regard de l'autre. La question de la reconnaissance survient dans la société à travers les sentiments de non-reconnaissance, nous ne pouvons pourtant les comprendre sans nous référer aux principes positifs de reconnaissance sur lesquels ils s'appuient. Axel Honneth introduit l'idée que l'existence des individus et des collectivités ne consiste pas seulement dans des échanges de biens et de services utiles à la conservation de soi, mais aussi des attentes de reconnaissance de la part d'un autrui approbateur. Leur refus engendre humiliations et conflits.

L'image que chacun a de soi, de ses capacités et de ses qualités dépend du regard d'autrui. Axel Honneth distingue trois principes de reconnaissance dans nos sociétés modernes, qui correspondent à trois sphères sociales différentes.

Le principe de l'amour dans la sphère de l'intimité. L'amour désigne tous les rapports affectifs forts qui nourrissent les rapports amicaux, amoureux, familiaux. C'est grâce à l'expérience de l'amour que chacun peut accéder à la confiance en soi.

⁵⁵ J. Wemaëre, 2007, Les 100 mots de la formation, Que sais-je ?, Paris, PUF, p106-107

⁵⁶ A., Honneth, Lutte pour la reconnaissance, 1992

Le principe de la solidarité dans la sphère de la collectivité. Pour pouvoir accéder au sentiment d'estime de soi, chacun, notamment dans le travail, doit pouvoir se sentir considéré comme utile à la collectivité, en lui apportant sa contribution.

Le principe de l'égalité dans la sphère des relations juridiques. Chacun doit pouvoir sentir avoir les mêmes droits que les autres individus pour développer ainsi le sentiment de respect de soi.

Pour Axel Honneth, ce sont ces trois principes de reconnaissance qui déterminent les attentes légitimes de chacun.

3.3-2 Objectif du portfolio: se reconnaître

Le travail cognitif sur soi n'est pas la fin de la démarche de réalisation du portefeuille de compétences. L'expression qui traduit le mieux la perspective finale de cette démarche est celle-ci : « Se reconnaître pour se faire reconnaître ».

Dans cette perspective, le travail d'analyse de l'expérience et de reconnaissance de soi, prépare et accompagne une démarche de mise en valeur de soi. Nos expériences professionnelles et personnelles sont à la fois observées par autrui et par nous. Ce que nous donnons à voir à autrui est évalué, validé, certifié selon des critères d'observation et d'évaluation qui ne relèvent pas de notre responsabilité. Nous pouvons estimer que cette évaluation ne rend pas compte de notre valeur, ou n'est pas actualisée en fonction de nos évolutions. Il nous appartient alors de faire émerger des faits, des expériences, qui ne sont pas immédiatement perceptibles par autrui mais qui peuvent cependant entrer dans leurs critères de reconnaissance et de valorisation. Cet espace de liberté est exactement celui qui donne de la pertinence sociale au portefeuille de compétences.

Le portfolio est une médiation entre le passé et l'avenir. En effet, dans la démarche de portfolio, il y a une dimension rétrospective et prospective. Il s'agit pour les apprenants de faire un retour dans leurs histoires, en construisant la biographie, en faisant une analyse de leurs expériences professionnelles, personnelles, pour ainsi en déduire des compétences.

L'enjeu en réalisant ce retour historique, et en analysant leurs compétences, est une prise de conscience de leurs ressources, compétences, valeurs, une prise de recul pour pouvoir se lancer et ainsi préparer leur projet professionnel, de formation etc.

Par la réalisation du portfolio, la personne se reconnaît, en analysant son parcours professionnel, personnel, ses compétences, en cela c'est une médiation entre soi et soi.

C'est également une médiation entre soi et les autres, puisque elle choisit de socialiser des éléments de son trajet de vie, c'est une socialisation de soi dans le monde qui l'entoure.

Nos expériences professionnelles et personnelles sont à la fois observées par autrui et par nous. Ce que nous donnons à voir à autrui est évalué, validé, certifié selon des critères d'observation et d'évaluation qui ne relèvent pas de notre responsabilité.

Il nous appartient alors de faire émerger des faits, des expériences, qui ne sont pas immédiatement perceptibles par autrui mais qui peuvent cependant entrer dans leurs critères de reconnaissance et de valorisation. Cet espace de liberté est exactement celui qui donne de la pertinence sociale au portfolio.

3.4 Le portfolio, un outil de transition & de médiation

3.4-1 Transition : moment de délibération sur soi

René Houde, en s'inscrivant dans le courant théorique dit du « *cycle de vie* », fait porter l'accent sur les transformations se produisant durant la vie adulte et suggère que celles-ci s'opèrent par étapes distinctives coordonnées dans le temps.

Il s'agit de mettre en relief les possibilités de changement du sujet tout au long de son développement. Il est de tout de même important, de souligner que l'explication des transformations qui se produisent durant toute existence et de leur succession suppose de ne pas sous-estimer l'influence de facteurs externes à l'individu. Toutefois, ces transformations ne peuvent consister en de simples résultantes de cette influence dès lors que l'on prend en compte ses capacités à réfléchir sa trajectoire existentielle, à agir en quelque sorte sur sa destinée.

En ce cas, il est intéressant de s'interroger sur les modalités de leur articulation et, par là, d'examiner en quoi le passage d'une de ces phases à une autre procède de choix, de négociations avec autrui, de renoncements et de projets, de séparations mais aussi de rencontres, de souffrances ou de doutes, mais également d'espoirs.

Dans le champ professionnel, en particulier, les situations qui constituent des moments charnières dans le développement de carrière sont relativement nombreuses et diversifiées : entrée dans la vie active, insertion dans une organisation professionnelle, moments d'apprentissage et de formation, périodes de chômage, départ à la retraite... Ces situations de passage, réelles ou anticipées, entraînent « *une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation*⁵⁷ »

3.4-2 La transition professionnelle

Avec l'ampleur du chômage, on voit apparaître des parcours d'insertion très différents avec, d'un côté, ceux qui s'insèrent vite et durablement et d'un autre, « les exclus de l'emploi » ou les personnes « en attente », à la trajectoire incertaine et instable.

La transition est un « entre », comme une suspension entre un avant connu et un après qui peut très bien ne ressembler à rien de ce qu'on a connu avant. Une des difficultés de la transition tient à la façon de vivre cette période d'« entre-deux-situations » dont on ne sait combien de temps elle peut durer et ce sur quoi elle peut aboutir. Le résultat correspondra-t-il à nos attentes ou sera-t-il par défaut ?

Nombre de recherches étudient les mécanismes et les conséquences des transformations qui affectent de nos jours l'ensemble des secteurs de la société. Bien qu'elles procèdent de points de vue et d'orientations disciplinaires différents, ces recherches témoignent en commun de l'actualité d'un intérêt, à la fois scientifique et social, pour les phénomènes de transition.

Pour leurs auteurs, les transformations actuelles traduisent des ruptures importantes avec les sociétés modernes caractérisées, selon Alain Touraine, par « *la diffusion des produits de l'activité rationnelle* » et par « *l'idée utilitariste d'institutions normatives*⁵⁸ ».

La plupart des grandes institutions se trouvent aujourd'hui fragilisées dans la mesure où elles ne parviennent plus à délivrer les repères incontestables nécessaires à l'orientation des actions individuelles et collectives dans un environnement complexe et changeant. Elles subordonnent les individus à des pressions fortement contraignantes mais reconnaissent en même temps leurs revendications d'autonomie, dans une sorte d'exaltation des vertus de l'individualisme.

⁵⁷ Baubion-Broyes, A. & Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches. L'orientation scolaire et professionnelle p4

⁵⁸ Critique de la modernité, Alain Touraine, éditions Fayard, 1992

En réponse aux sollicitations souvent contradictoires de ces systèmes sociaux en changement, l'élaboration des parcours existentiels suscite chez les sujets de fortes interrogations sur la valeur et le sens à donner à leurs engagements. Comme l'explique Boutinet : « *Ce qui est devenu caractéristique de nos modes de vie actuels, c'est la perte d'automatisme et d'uniformité des étapes de notre vie adulte ; ces étapes sont dorénavant jalonnées de choix, de perspectives sans cesse à redéfinir, d'accidents à conjurer ou à assumer*⁵⁹ » Ainsi, au modèle de trajectoires linéaires et progressives, composées de phases et paliers ordonnés, faudrait-il désormais substituer la conception d'itinéraires de vie plus ou moins hasardeux où prédominent bifurcations, carrefours et, parfois, impasses. Ce déroulement tourmenté des étapes de l'existence exige et, en conséquence, rend problématique la recherche du sens des activités : de leur coordination et de leur continuité dans l'histoire personnelle. Cette recherche requiert de la part du sujet un travail réflexif, de mise à distance et de signification de ses multiples expériences de socialisation. Dans les contextes où de fortes incertitudes traversent les conditions d'accomplissement de soi, les transitions professionnelles et personnelles constituent dès lors des moments particulièrement cruciaux de la socialisation des activités individuelles.

3.4-3 La transition psychosociale

« *Les transitions psychosociales renvoient à des changements d'ordre majeur pour les individus, qui se produisent dans un laps de temps relativement court, qui ont des effets durables et qui affectent de manière déterminante les différentes sphères de vie des sujets concernés* »⁶⁰.

Colin Murray Parkes nous indique des changements d'ordre majeur, cela signifie qu'il ne s'agit pas de n'importe quel changement. Dans quelle mesure, on considère que c'est changement majeur ? Cela dépend de la subjectivité de l'individu, un même changement pourra être vécu comme étant d'ordre majeur pour un individu, et pas pour une autre personne.

Il nous indique également un laps de temps relativement court, pour qu'il y ait transition, il faut un avant et un après transition. Nous pouvons noter, par exemple, que le vieillissement ne peut être une transition.

⁵⁹ Boutinet J.-P. (1995). Psychologie de la vie adulte. Paris : PUF. Coll. Que sais-je p. 54

⁶⁰ Parkes C.M. (1971). Psycho-social transitions: A field for Study. *Social Sciences and Medicine*

Colin Murray Parkes nous indique des effets durables de la transition, ce ne sont pas des effets ponctuels, mais des effets impliquant un changement de manière durable. Enfin, il considère que la transition psychosociale affecte l'individu, en effet, l'identité même de la personne est affectée, l'image de soi, ses projets, ses intérêts, sa relation aux autres, aux réseaux sociaux. C'est un processus de remaniement intra psychique.

A travers les transitions psychosociales, l'individu vit un processus de changement qui le conduit à s'adapter progressivement à sa nouvelle situation. Nous pouvons voir que ce soit une perte (deuil, séparation ...) ou un gain (enfant, promotion professionnelle ...), cela touche notre représentation du monde et de nous même.

Nancy Schlossberg soutient qu'une transition est « *n'importe quel évènement ou absence d'évènement qui amène des changements dans nos relations, comportements, croyances et rôles de vie* ⁶¹ ». Selon cette conception, deux personnes envisagent, vivent et traversent différemment une transition spécifique.

Le modèle de Nancy K. Schlossberg

Le modèle de Nancy K. Schlossberg décrit le phénomène des transitions chez les personnes adultes. Il regroupe, en quatre catégories de facteurs, la manière dont un individu va affronter la transition professionnelle et fait correspondre ceux-ci aux différents types de transition repérés

L'intitulé original de son ouvrage est:

“Counseling Adults in transition: linking practice with theory”.

Par commodités pour le lecteur, il convient de traduire cet intitulé.

- Counseling : traduit en français par conseil, définition plus engageante que celle que nous avons en France
- Transition : idem en français
- Link : lien

En français, cela se traduit par : Accompagner / conseiller des adultes en transition : par le biais d'un lien entre pratique et théorie

⁶¹ Gingras M., Sylvain M., Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles, l'orientation scolaire et professionnelle, 1998, pp339-352

Nancy Schlossberg nous interroge sur « *comment pouvons-nous en tant que « counsellors » assister ou aider aussi efficacement que possible des adultes qui doivent se débattre pour se sortir de transition, ou de la signification de la transition et supporter le stress qui accompagne ces changements ?* »

En se mettant à la place du praticien, Nancy nous indique la difficulté pour les personnes, de prendre conscience qu'elles sont dans une transition.

Pour aider aussi efficacement que possible, il faut connecter les connaissances théoriques à nos compétences pratiques de conseiller. Ainsi pour expliciter cette façon de connecter, elle va mobiliser les 4 S.

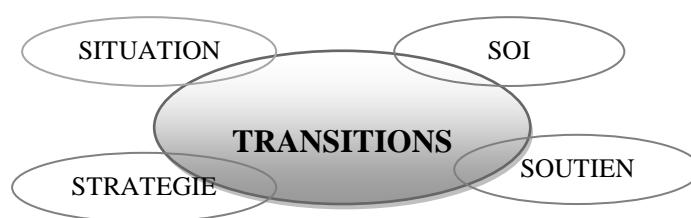


Figure n°14 : Le modèle des 4 S de Nancy Schlossberg

Les ressources d'adaptation face à la transition professionnelle sont regroupées en quatre facteurs, qui déterminent la façon dont un individu va affronter la transition, il s'agit du modèle des 4 S : la situation, le soi, le soutien, et les stratégies. Dans chaque cas, ses ressources d'adaptation se trouveront contextualisés.

- **SITUATION**

Afin de comprendre et de contrôler la situation dans laquelle il se trouve, l'individu va disposer de ressources, telles que : déterminer l'évènement déclencheur de la transition, analyser les autres sources de stress affectant sa vie de façon contradictoire, faire preuve de motivation et de contrôle mais aussi compter sur des expériences antérieures de type similaire.

Prenons comme situation le fait de sortir du chômage. L'évènement déclencheur de la perte d'emploi, peut être vécu pour certains d'entre nous, comme un effondrement et pour d'autres comme une étape de la vie. Les perceptions et représentations de cet évènement diffèrent selon les individus. La perception du moment, est le moment où l'individu est dans une étape de vie de transition de carrière.

- **SOI**

Les ressources du soi, à prendre en compte dans le cadre de la transition, comprennent deux ensembles de caractéristiques : les caractéristiques personnelles et sociales, importantes dans la mesure où elles influencent la vision générale de la vie de l'individu (âge, sexe, statut socio-économique, période de la vie, état de santé, groupe ethnique d'appartenance, sens accordé au travail), et les ressources psychologiques, qui comprennent à la fois le développement de soi et les perspectives de l'individu (optimisme, sentiment d'efficacité personnelle, valeurs, engagement).

Selon que nous sommes un homme ou une femme, la transition de carrière est-elle vécue de la même manière ? L'âge a-t-il également un impact ? Le niveau de diplôme ? Le statut professionnel ?

- **SOUTIEN**

Le rôle des soutiens sociaux dans les transitions de carrière est important. Sous quelles formes apparaissent-ils ? Le soutien s'attache à décrire les facteurs sociaux, susceptibles de faciliter la transition.

Ils se différencient :

- Suivant le type : le soutien va émaner de quatre sources, que sont les relations intimes, la famille, les institutions et les associations
- Suivant leur fonction : c'est-à-dire la façon de soutenir l'individu : aide affective, aide à l'affirmation de soi (estime de soi positive et alimentée par les proches), les encouragements, les informations fiables de la part de personnes ressources, les conseils spécialisés, les contacts avec des professionnels, des aides matérielles et pratiques.
- Suivant leur pérennité : certains soutiens seront stables, d'autres pourront dépendre d'un rôle social de l'individu et enfin, d'autres encore seront instables.

- **STRATEGIES D'ADAPTATION, DE COPING**

Du latin colpus, colaphus, et du grec kolaphos, cela signifie, frapper de façon vive et répétitive, en particulier avec la main. L'étymologie du verbe anglais to cope indique affronter, faire face, venir à bout, s'en tirer. Le terme anglo-saxon coping strategy est traduit

dans la littérature française par stratégie de faire face ou stratégie d'ajustement. Le terme de coping fait donc référence, à l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et un événement éprouvant, afin d'en maîtriser ou diminuer l'impact sur son bien-être physique et psychique. Les individus ne subissent pas passivement, les situations difficiles qui s'imposent à eux, mais interviennent constamment pour établir des conditions qui leur soient propices. Cette tentative de maîtrise poursuit deux buts essentiels : éliminer ou réduire les conditions environnementales stressantes, mais aussi le sentiment de détresse qu'elles induisent.

A travers ce modèle des 4 S, Nancy Schlossberg explique l'hétérogénéité des comportements. Les impacts des transitions de carrière sur l'individu dépendent de la perception de la personne sur cela et de la subjectivité de la personne sur l'évènement produit.

La formation de lutte contre l'illettrisme : une transition

Les chiffres de l'illettrisme en France, viennent renforcer l'enjeu des compétences de base comme vecteur non seulement d'évolution professionnelle des personnes elles-mêmes mais aussi d'adaptation du monde économique à un environnement en forte mutation :

- Devenir acteur de son évolution professionnelle par la maîtrise des compétences de base s'inscrit de fait comme un enjeu de l'approche sécurisée des parcours. Les personnes sont appelées à suivre des trajectoires moins linéaires au cours de leur vie professionnelle, parfois beaucoup plus accidentées et instables, et l'illettrisme peut constituer un élément de rupture.
- Renforcer la compétitivité des entreprises par la maîtrise des compétences de base est un objectif qui doit dans le même temps s'enraciner dans les logiques de développement économique, pour trouver les moyens de s'adapter et de réagir rapidement aux exigences d'un marché de plus en plus ouvert.

Des jeunes ayant des difficultés à entamer un parcours aux seniors confrontés à des difficultés d'accès à l'emploi en fin de carrière, en passant par les salariés touchés par les restructurations, les femmes par des ruptures ou des situations de temps partiel récurrentes, les demandeurs d'emploi confrontés au risque d'exclusion, les salariés désireux de se former pour réorienter leur parcours, toute situation professionnelle, quelle qu'elle soit, est concernée par la nécessité d'une sécurisation des parcours.

On peut aisément affirmer que les personnes de faible niveau de qualification, parmi lesquels se retrouvent les personnes en situation d'illettrisme, qu'elles soient jeunes ou adultes, hommes ou femmes, salariés ou demandeurs d'emploi, représentent la catégorie de personnes directement fragilisées par les diverses évolutions du monde socio-économique. La non-maîtrise des savoirs de base peut s'avérer un obstacle à la mobilité des salariés ou aux transitions professionnelles, dans un environnement en mouvement qui répond à de nouvelles exigences en matière de compétences et d'adaptation au poste de travail.

3.4-4 Définition de la médiation

La médiation est une pratique qui vise à définir l'intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'information. Le tiers est appelé médiateur. Particulièrement popularisée en matière de résolution des conflits, elle présente différentes conceptions liées à celles relatives à l'individu. Les médiateurs dissocient la médiation de l'arbitrage et de la conciliation, en démontrant que ces deux modes consistent dans l'intervention d'un tiers qui impose une solution ou la suggère en faisant un rappel à la morale ou à la loi.

Toute médiation implique une représentation de la place du sujet entre deux (entre passé et avenir par exemple).

3.4-5 Le portfolio : médiation entre passé et avenir

Le portfolio est une médiation entre le passé et l'avenir. En effet, dans la démarche de portfolio, il y a une dimension rétrospective et prospective. En effet, il s'agit pour les apprenants de faire un retour dans leur histoire, en construisant la biographie, en faisant une analyse de leurs expériences professionnelles, personnelles, pour ainsi en déduire des compétences. L'enjeu en faisant ce retour historique, et en analysant leurs compétences, est une prise de conscience de leurs ressources, compétences, valeurs, une prise de recul pour pouvoir se lancer et ainsi préparer leur projet professionnel, de formation etc.

3.4-6 Le portfolio : médiation entre soi et soi, soi et les autres

Par la réalisation du portfolio, la personne se reconnaît, en analysant son parcours professionnel, personnel, ses compétences, en cela c'est une médiation entre soi et soi.

Le travail cognitif sur soi n'est pas la fin de la démarche de réalisation du portfolio. L'expression qui traduit le mieux la perspective finale de cette démarche est celle-ci : « Se reconnaître pour se faire reconnaître ». Dans cette perspective, le travail d'analyse de l'expérience et de reconnaissance de soi, prépare et accompagne une démarche de mise en valeur de soi.

C'est également une médiation entre soi et les autres, puisque elle choisit de socialiser des éléments de son trajet de vie, c'est une socialisation de soi dans le monde qui l'entoure.

Nos expériences professionnelles et personnelles sont à la fois observées par autrui et par nous. Ce que nous donnons à voir à autrui est évalué, validé, certifié selon des critères d'observation et d'évaluation qui ne relèvent pas de notre responsabilité.

Il nous appartient alors de faire émerger des faits, des expériences, qui ne sont pas immédiatement perceptibles par autrui mais qui peuvent cependant entrer dans leurs critères de reconnaissance et de valorisation. Cet espace de liberté est exactement celui qui donne de la pertinence sociale au portfolio.

3.4-7 Le portfolio : outil pour développer le pouvoir d'agir

Marie-Thérèse Sautebin-Pousse nous indique, que développer le pouvoir d'agir, c'est un processus par lequel une personne ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel, de se transformer, et ce, dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement.

En ce sens, le portfolio semble l'outil adéquat pour développer son pouvoir d'agir.

Dans le chapitre suivant, nous allons voir en détails, ce que l'on appelle l'Empowerment, processus d'acquisition d'un « pouvoir » (*power*).

Chapitre 4 : L'EMPOWERMENT : AUTONOMIE & AUTORIALITE PROFESSIONNELLE

Le travail salarié est devenu le seul chemin de sécurité et de réussite à la disposition du plus grand nombre. Les conditions qui ont permis cette forme du travail tendent maintenant à disparaître. Passage obligé avant de pouvoir fonder une famille, avoir une bonne situation permet d'être quelqu'un.

Tout tourne ainsi autour du concept d'emploi salarié, socle de la vie économique. Avant ces dernières décennies, l'emploi stable, unique et à temps complet n'était pas la norme. Telle une espèce qui subit les aléas de l'évolution, le travail salarié vit le jour dans des conditions déterminées et s'éteint à présent, au moment où celles-ci s'effacent.

Les transformations du travail et les mutations socioculturelles conduisent les salariés, de plus en plus nombreux, à gérer les transitions : précarité de l'emploi, conflit, insatisfaction, souffrance au travail, mais également mobilité ascendante, formation continue, ou encore remise en cause de la centralité du travail, temps partiel, congé parental ou année sabbatique.

La mobilité professionnelle est accrue et diversifiée dans ses modalités (mobilité géographique, promotionnelle ...). Nous parlons aujourd'hui de nomadisme comme étant une norme dominante. La réorganisation multiple des entreprises ont conduit les salariés à découvrir de nouveaux « scripts » de la carrière ; engendrant ainsi l'idée de construction du parcours professionnel par les individus devenus « sculpteurs » de leurs carrières.

La notion de carrière professionnelle a évolué, auparavant on associait la carrière à un métier présentant des étapes, une progression, avec l'idée d'un avancement « faire carrière ». En latin, la carrière se traduit par *carrius*, *carreira*, ce qui signifie char, chemin.

Aujourd'hui la carrière ne se limite plus à l'idée d'un cheminement cohérent et progressif, et intègre des éléments discontinus voire chaotiques. Nous parlons de carrière protéiforme, indiquant une alternance entre temps plein et temps partiel. L'activité professionnelle change de forme. Nous évoquons également les notions de carrière sans frontière, de carrière nomade, montrant ainsi l'importance du nomadisme géographique et fonctionnel. Cela a pour conséquences une révision des modèles théoriques de trajectoires de carrière, des pratiques de conseil avec une hausse du nombre de Bilan de Compétences, la découverte de nouveaux univers, mais également source de stress, manque de confiance en soi

et oblige les personnes à faire preuve d'adaptabilité (perte de l'ancien milieu familial, recherche d'un nouveau milieu, travail sur soi pour dépasser les effets émotionnels de la perte).

L'enjeu de cette partie est de traiter les effets du portfolio sur les personnes accompagnées, actrices et dynamiques de leur parcours de vie

L'Empowerment semble le terme regroupant toutes les notions que nous souhaitons développer dans cette partie. En effet, en réalisant un portfolio, la personne se reconstruit grâce au récit de son parcours de vie, ainsi nous nous pencherons sur cet adulte en reconstruction. Puis, nous définirons le concept de projet en lien avec l'insertion sociale et professionnelle. Puis, nous présenterons une partie sur la sécurisation des parcours

4.1 L'Empowerment

4.1-1 Définition de l'Empowerment

Empowerment, terme anglais traduit par autonomisation ou capacitation, est la prise en charge de l'individu par lui-même, de sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale. C'est le processus d'acquisition d'un « pouvoir » (*power*), le pouvoir de travailler, de décider de son destin de vie.

L'Empowerment se veut un processus de transfert des connaissances visant à développer un potentiel jusqu'à présent caché ou ignoré chez un individu ou groupe d'individus.

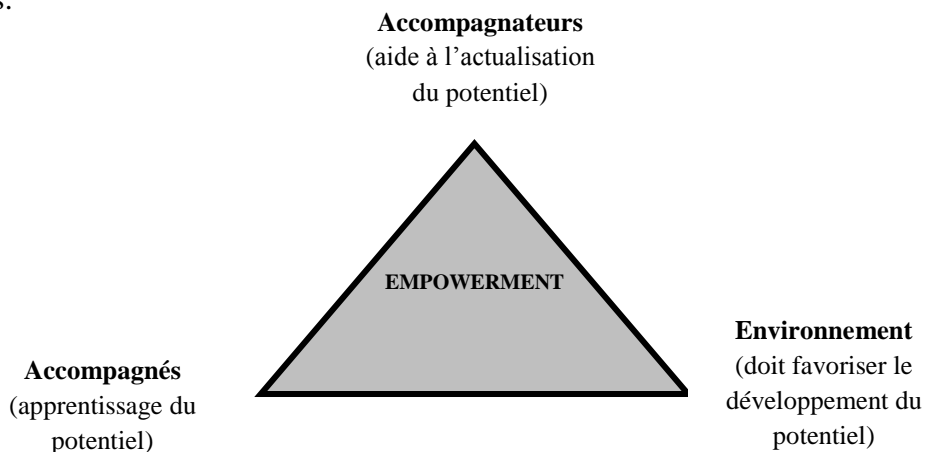


Figure n°15: Triangle de l'Empowerment, Pauline Besnard

- L'environnement : le besoin de se développer des accompagnés doit absolument être reconnu dans leur environnement.
- Les accompagnateurs : ceux-ci doivent constituer le processus par lequel le lien entre les accompagnés et leur environnement sera tissé. Ils doivent favoriser l'émancipation et l'autonomie.
- Les accompagnés : chaque individu possède des capacités qui ont besoin d'être développées. Ce développement peut être mis en difficultés ou se trouver découragé en l'absence d'éléments motivants.

L'intentionnalité d'apprendre, vont entraîner les personnes à rechercher les moyens, les ressources, les espaces, les personnes pouvant leur être utiles pour les accompagner. La motivation est une nécessité pour pouvoir agir.

Le terme de motivation est devenu aujourd'hui extrêmement populaire. Pourtant, cette popularité masque une utilisation très récente puisqu'il n'est couramment employé que depuis la deuxième moitié du 20^{ème} siècle.

A l'heure actuelle, plusieurs dizaines de théories expliquent ce qu'est la motivation. Chaque théorie motivationnelle apporte sa propre définition de la motivation.

L'objectif que nous nous sommes fixées est de donner une vision à la fois générale et relativement précise de la motivation. Les nombreuses théories motivationnelles présentées ont pour ambition de montrer toute l'étendue des recherches sur ce domaine.

Le verbe motiver vient du latin « movere » qui signifie remuer, agiter, pousser, déterminer, émouvoir, provoquer. L'action de motiver, la motivation, est donc la mise en mouvement. Il est également intéressant de noter que le terme d'émotion (émouvoir) a la même origine que celui de motivation, le préfixe « é » (« e » ou « ex » en latin) pouvant signifier « hors de ». Les émotions sont donc des mouvements vers l'extérieur, elles pourraient être des manifestations de la motivation en quelque sorte.

Ce mouvement nous renvoie à des notions de dynamique, de changement. Ainsi, la motivation est centrale dans la mise en relation d'un sujet avec un objet, à apprendre, à obtenir. Elle est la manifestation de la dynamique des conduites d'un sujet en même temps qu'elle en est à l'origine. En ce sens, elle est à la fois, ce qui provoque le passage de l'état

d'inertie d'un sujet au mouvement, à l'action mais également ce qui maintient le sujet dans la tâche parce qu'elle est ce qui régule l'exécution de la conduite.

Pour le sens commun, la motivation représente « ce qui pousse à l'action », c'est-à-dire « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte »⁶² ou « la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient »⁶³.

En formation, la motivation est une condition de l'acte d'apprendre. En orientation, elle est porteuse de l'engagement de l'individu dans le projet. Elle est entendue comme la condition de la réussite individuelle ; de l'épanouissement du sujet. Au travail, elle est fondatrice de l'investissement professionnel ; elle est essentielle aux nouveaux modes de management participatif, elle est à la source de la prise de responsabilité du salarié et de son adhésion aux objectifs de qualité et de productivité de l'entreprise.

4.1-2 Théories de la motivation selon différents auteurs

Le terme de motivation est décrit comme « l'ensemble des motifs qui explique un acte ».⁶⁴

L'approche de R.J. Vallerand et E.E. Thill

Sur le plan scientifique, d'après R. Vallerand et E. Thill (1993), le concept de motivation est *un construit hypothétique censé décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »*.⁶⁵

Selon ces deux auteurs, nous pouvons repérer quatre facettes de la motivation se résumant ainsi :

- Le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement,
- La direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié,
- L'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement,
- La persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps.

⁶² Dictionnaire Larousse

⁶³ Dictionnaire Robert

⁶⁴ Dictionnaire Larousse

⁶⁵ Vallerand R.J., Thill E.E. (1993). « Introduction au concept de motivation » in Vallerand R.J., Thill E.E. (dir), Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Editions Etudes Vivantes p.18

Ils soulignent toutefois que ces quatre dimensions doivent être étudiées conjointement car elles peuvent s'influencer entre elles. De même, ils précisent « *qu'il existe des indicateurs additionnels de la motivation et qu'il convient d'en tenir compte dans l'étude de la motivation.* »⁶⁶ Ces indicateurs peuvent être notamment de l'ordre des émotions, qui influent sur notre comportement.

L'approche de J. Nuttin

Joseph Nuttin⁶⁷, spécialiste de la motivation, considère que la motivation humaine se caractérise par la recherche intentionnelle du progrès.

Cette recherche passe par l'élaboration de buts, de projets personnels. Il fait appel pour cela à deux notions :

- Le « *dynamisme d'auto développement* » : l'être humain a une tendance naturelle à vouloir progresser, à atteindre de nouveaux buts, sans que cela ne nécessite une simulation extérieure.
- La « *directionnalité* », l'espèce humaine, contrairement à d'autres espèces, possède la capacité de donner des orientations, des finalités à ses actions

Joseph Nuttin comme d'autres auteurs psychologues d'ailleurs, distingue deux grands types de motivation :

- **La motivation dite intrinsèque** « *dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixé.* »⁶⁸ Par exemple, jouer de la musique pour le plaisir est une motivation intrinsèque.

- **La motivation dite extrinsèque** est « *provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur.* »⁶⁹ Par exemple, jouer de la musique pour gagner de l'argent est une motivation extrinsèque.

⁶⁶ Ibid. p.20

⁶⁷ Nuttin J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF. (3^{ème} éd. 1991). 383p.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

Un adulte est motivé par une formation s'il se découvre des besoins et centres d'intérêts qu'il pourrait satisfaire grâce à cette formation. Il a conscience d'être responsable de ses propres décisions et de sa vie. L'adulte arrive en formation avec sa propre expérience qu'il ne faut pas sous-estimer. La motivation, c'est ce qui pousse à agir. En ce sens, plus l'individu sera motivé à accomplir une activité, plus il se sentira compétent et inversement.

Les trois motifs de J. N. Demol

Jean-Noël Demol⁷⁰, identifie trois motifs essentiels expliquant la décision d'entrer en formation :

- « *les besoins personnels, [...] les aspirations d'ordre personnel ou d'ordre psychologique au sens large du terme : désir d'apprendre, de connaître « autre chose », quête d'autonomie et/ou de réalisation de soi* »
- « *Les possibilités offertes [...] : réalisation d'un projet professionnel, changement de statut professionnel et/ou social, et, en moindre proportion, changement de milieu professionnel* »
- « *Les influences extérieures, [...] les influences subies par le stagiaire au moment d'entrer en formation. La décision de formation est alors le plus souvent liée à un événement d'ordre familial ou professionnel.* »

Le modèle « expectancy value » d'E. Bourgeois

« *Qu'est-ce qui peut pousser un adulte, à un moment donné de sa trajectoire à s'engager dans cette entreprise singulière qu'est la formation ?* » « *Qu'est-ce qui peut le pousser à relever ce périlleux défi ?* »⁷¹

C'est la question de la motivation à se former, que tente de nous éclaircir Etienne Bourgeois en mettant en lien les deux niveaux d'analyse suivants : celui de l'engagement (ou de l'entrée) en formation et celui de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit.

En se basant sur les travaux de Cross ou de Wlodkowski, il rattache l'entrée en formation au paradigme « expectancy value ». C'est-à-dire « *l'idée selon laquelle la décision*

⁷⁰ Demol J.-N. (1995). « L'entrée en formation », in *Education permanente*, n°125, pp28-29

⁷¹ Bourgeois E. (1998). « Apprentissage, motivation et engagement en formation », in *Education permanente*, n°136, p101

de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part la valeur (value) attribuée par le sujet à la formation envisagée, et d'autre part l'espérance de réussite dans cette tâche (expectancy). L'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts, que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et ceux-ci sont suffisamment importants, pour lui), et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées. Ces deux facteurs sont traités comme interactifs dans la mesure où, si un seul d'entre eux n'est pas présent, la décision de s'engager sera de toute façon négative. »⁷²

Etienne Bourgeois souligne également que de nombreux autres facteurs sont à prendre en considération dans le processus motivationnel. Il relève ainsi « *les dispositions internes du sujet [...], l'importance tantôt de l'estime de soi, tantôt de l'attitude fondamentale du sujet par rapport à l'apprentissage (ou la formation) [...]* Il s'agit également de facteurs sociaux, renvoyant notamment aux *habitus* du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier. [...] Il s'agit enfin de facteurs qui renvoient aux caractéristiques de l'offre de formation. »⁷³

Les trois motifs de J.-P. Boutinet

Jean-Pierre Boutinet distingue trois sortes de motifs :

- « *Les motifs situationnels* »,
- « *Les motifs intériorisés* »,
- « *Les motifs personnels* ». ⁷⁴

« *Les premiers, qui appartiennent à la motivation extrinsèque, sont faits de contraintes de situation identifiées comme incontournables et prédéterminant les choses. Les seconds constituent des contraintes intériorisées et transformées en défis personnels ; ils caractérisent une motivation internalisée. Enfin, les troisièmes définissent des contraintes personnelles liées à des enjeux attachés à l'histoire de l'individu. Ils relèvent de la motivation strictement*

⁷² Ibid. p102

⁷³ Ibid. pp. 102-103

⁷⁴ Boutinet J.-P. (1998). « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation » in *Education permanente*, n°136, p96

*intrinsèque. Entre ces différents niveaux de motifs, des glissements peuvent s'opérer en cours d'action. »*⁷⁵

Il est à noter que ces trois variétés de motifs peuvent être mises en parallèle avec les trois motifs de J.-N. Demol. En effet, les « *motifs situationnels* » de J.-P. Boutinet correspondent aux « *influences extérieures* » de J.-N. Demol, les « *motifs intériorisés* » aux « *possibilités offertes* » et enfin les « *motifs personnels* » aux « *besoins personnels* ».

J.-P. Boutinet distingue ensuite, à l'intérieur de ces trois variétés de motifs, quatre styles différents quant à la façon de gérer cette démarche de formation :

- La justification programmatique ; le sujet part en formation parce que contraint (demande de son employeur, qualification nécessaire pour obtenir un emploi...). Il répond à la demande qui lui est faite.
- La légitimation problématique ; confronté à un problème, une interrogation, le sujet décide de partir en formation. Il choisit de « *devancer* » l'injonction qui lui sera faite de se former en intégrant ce besoin et en le transformant en enjeu personnel.
- La légitimation projective ; le sujet est « *avide de se familiariser avec un nouveau domaine de compétences, averse d'analyser sa pratique au sein d'une formation appropriée* »⁷⁶. Il s'interroge sur lui-même sur le sens de sa démarche, se projette à moyen terme.
- La légitimation prospective ; le sujet part dans une formation « *inscrite pour lui dans un champ de réflexion qui lui semble inédit ; il anticipe alors la grande actualité potentielle que ce champ est susceptible de représenter à ses yeux dans un avenir plus ou moins lointain.* »⁷⁷ Il s'agit là d'une projection à long terme.

Les dix motifs de P. Carré

Philippe Carré analyse les motifs d'engagement en formation, suite à des travaux de recherche menés en 2002. Il en ressort que « *les motifs d'engagement des adultes en formation sont pluriels : on s'engage rarement en formation pour une seule raison, plusieurs motifs entrant en général dans une combinaison singulière. Ils sont également contingents : ce ne sont ni des « traits » ou des caractéristiques stables de la personnalité, ni des*

⁷⁵ Ibid

⁷⁶ Ibid. p.98

⁷⁷ Ibid. p99

dimensions permanentes du rapport individuel à la formation, mais des expressions du rapport du sujet à un certain projet de formation, dans une certaine situation, à un moment donné de sa vie. Ils sont enfin évolutifs : leur nombre, leur importance, leur articulation changent dans le temps, en fonction de l'histoire de la personne, de son vécu et de son rapport à l'objet de formation. » Philippe Carré tire ainsi quatre orientations motivationnelles (intrinsèque, extrinsèque, vers l'apprentissage et vers la participation) qui lui permettent d'organiser les dix motifs identifiés d'engagement en formation, comme le montre la figure page suivante.

En se référant à l'orientation motivationnelle intrinsèque/extrinsèque, trois motifs sont considérés comme intrinsèques et sept comme extrinsèques. Selon l'orientation motivationnelle apprentissage/participation, nous remarquons quatre motifs orientés vers l'apprentissage et six vers la participation.

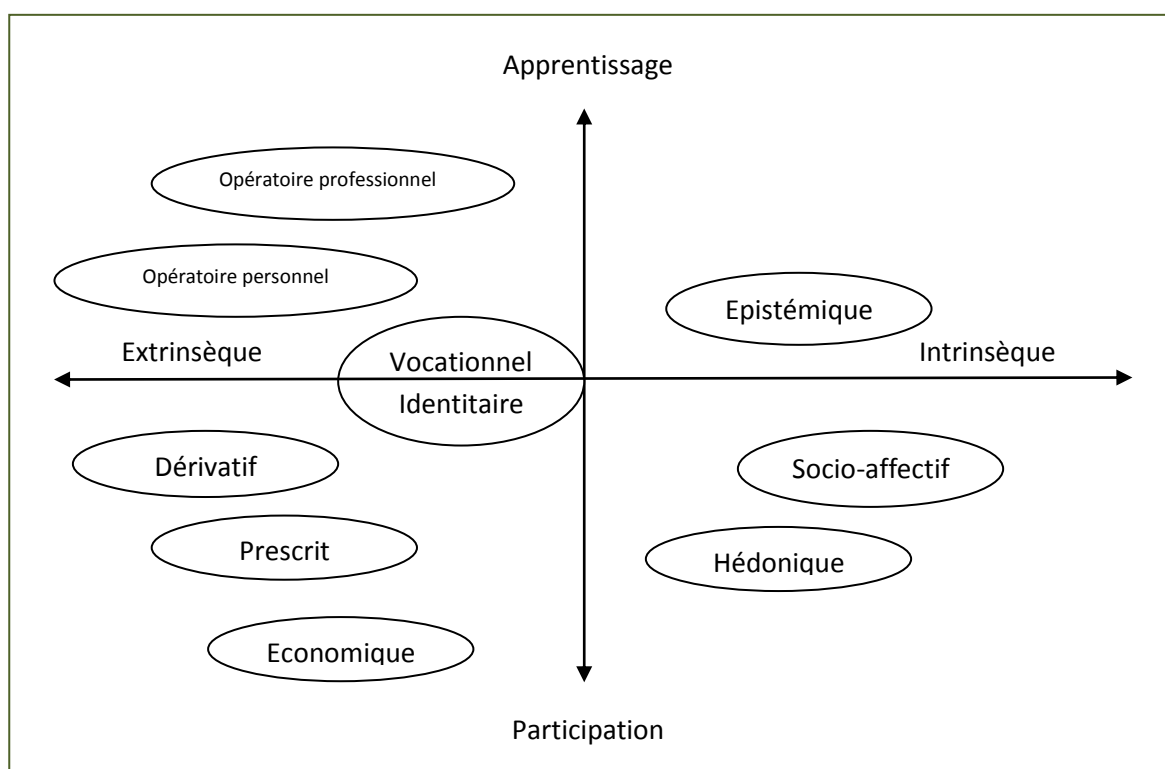


Figure n°16 : Quatre orientations et dix motifs d'engagements en formation, selon P. Carré

Il nous semble que cette typologie des motivations peut être rapprochée des trois motifs évoqués par J.-N. Demol, les « besoins personnels » évoqués correspondent à la motivation intrinsèque, les « possibilités offertes » se rapportent à la motivation extrinsèque

ournée vers l'apprentissage et enfin « les influences extérieures » à la motivation extrinsèque tournée vers la participation.

4.1-3 Facteurs de motivation

Si la personne, est motivée ou non, deux stratégies vont s'opposer : celle de la persévérance et celle de l'évitement (le tout faire pour ne rien faire). Les techniques utilisées pour l'évitement sont bien connues dans les établissements tels que les collèges par exemple, cependant nous les retrouvons également dans les formations pour adultes. Elles correspondent à des demandes d'explications inutiles pour gagner du temps uniquement, se lever pour un rien, ou l'absentéisme répété.

La communication

La communication entre tous les acteurs, formateurs et apprenants, est déterminante pour la réussite de la formation. En effet, la participation des membres d'un groupe à une décision tend à créer un effet d'adhésion des membres à cette décision. Il s'agit là d'un phénomène d'influence caractéristique de la situation de groupe.

La discussion qui s'engage dans un groupe amène chacun à préciser ses positions et à adopter des comportements cohérents avec leur déclaration dans le groupe. De ce fait, la prise de décision doit se faire en concertation avec le groupe qui acceptera mieux le projet.

La connaissance du public et de ses spécificités

Quelles que soient les raisons du sentiment de « captivité » éprouvé par les apprenants, il semble bien que le grand défi auquel se trouve confronté les formateurs est celui de la motivation. Certains formateurs pensent qu'elle est inhérente à l'apprenant et qu'il n'y a rien à faire. C'est un jugement beaucoup trop hâtif. La motivation peut se créer en cours d'apprentissage.

Le sentiment de progresser & d'obtenir des résultats

Le sentiment de progresser, d'obtenir des résultats pour les apprenants signifient une valorisation de soi, « être capable de », ainsi ils se sentiront plus à l'aise dans la formation et seront plus à même d'acquérir des compétences nouvelles. En effet, la démarche permet à l'apprenant de prendre conscience de ses progrès et ainsi de le rendre de plus en plus acteur de sa formation.

La relation formateur-apprenant

C'est de la relation formateur-apprenant que découle le bon déroulement de la formation. La relation instaurée est le reflet de la réussite, de l'échec de la formation.

La détermination des besoins, une démarche co-constituée

Il est important de déterminer les besoins des apprenants afin d'établir les objectifs de la formation. Les besoins sont la traduction concrète des objectifs. Un autre principe, est une démarche construite avec les apprenants, les formateurs et les responsables de l'action. De plus, la démarche de formation doit être pensée comme un processus se construisant dans une interaction constante de la personne avec son environnement.

L'adaptation du formateur

Il est nécessaire de s'adapter à chaque cas particulier, favorisant l'apprentissage de chaque apprenant et le rendant plus autonome dans son apprentissage. Il est important de prendre en compte les parcours de vie de chacun et la dimension globale des apprentissages (savoirs de base, compétences transversales, sociales) permettant le développement de l'autonomie et de la communication.

4.2 Vie adulte et pouvoir d’agir

Il nous semble que la technique des histoires de vie participe directement au processus de construction de l’adulte, et en ce sens, en est indispensable.

Ainsi Gaston Pineau l’a écrit très justement, « *la vie ne se raconte pas pour le plaisir mais pour se former selon ses propres normes. Dynamique d’autonomisation qui opère avec et à partir d’éléments hétérogènes dont elle veut s’émanciper. La prise en compte théorique de cette dynamique polémique transformante est une des plus difficiles qui soit car elle heurte de front les théories dominantes en éducation, de développement continu et harmonieux. Cette prise en compte implique de rendre compte théoriquement de discontinuité, de rupture, de transformation par perte, rejet, éclatement des formes, en un mot de déformation.* »⁷⁸

4.2-1 L’adulte « à problème » de Jean-Pierre Boutinet

Jean-Pierre Boutinet fait le constat de l’évolution de la représentation de l’adulte dans nos sociétés depuis soixante ans, évolution liée aux mutations de notre environnement, tant sur la plan économique, que social. Il présente cette évolution à travers le tableau suivant⁷⁹.

	Période concernée	Trait dominant	Paradigme fondateur
<i>Adulte étalon</i>	1945-1960	Maturité vocationnelle	Référence
<i>Adulte en perspective</i>	1960-1975	Développement vocationnel	Inachèvement
<i>Adulte à problème</i>	1980-1995	Chaos vocation	Instabilité

Figure n° 17 : Evolution de la représentation de l’adulte, selon Jean-Pierre Boutinet

Nous sommes passés d’un adulte « *étalon* », qui était le référent vers lequel tout un chacun essayait de tendre (les enfants étaient pressés de devenir des adultes), à un adulte « *en perspective* », qui n’était pas achevé, pouvait évoluer, pour atteindre aujourd’hui le modèle

⁷⁸ Pineau, G. (1986). Temps et contretemps en formation permanente. Maurecourt : UNMFREO. Pp129-130

⁷⁹ Boutinet J-P. (1998). L’immaturité de la vie adulte. Paris: PUF. p.12

d'adulte « à problème », qui est en perte de repères et dont la sphère professionnelle tout comme la sphère personnelle sont caractérisées par leur instabilité. *« L'incertitude très forte qui traverse nos environnements nous contraint [...] à abandonner toute stratégie basée sur la stabilité ; car cette dernière, tôt ou tard sera mise à mal ; [...] l'adulte doit se construire un itinéraire fait de transitions aménagées, d'étapes, voire de ruptures. »*⁸⁰

*« Puisqu'il n'y a plus d'institutionnalisation forte du cours de la vie, c'est vers un modèle séquentiel qu'il nous faut tourner, fait de crises, de ruptures, de transitions, les unes et les autres contribuant à façonner la trame d'une histoire personnelle. »*⁸¹

Parallèlement à ce changement de configuration de la vie adulte, Jean-Pierre Boutinet met en exergue l'émergence de nouvelles temporalités, anticipation, prospection, planification d'un côté, gestion, maîtrise, raccourcissement des délais de l'autre, innovation constante enfin accompagnée de son inverse : l'obsolescence. Cette « accélération » que nous vivons, nous renvoie à un paradoxe : *« nous sommes à la fois obsédés de temps et orphelins du temps. »*⁸²

Pour « gérer » tant cet itinéraire chaotique que cette fuite du temps, pour nous permettre de nous (re)construire, Jean-Pierre Boutinet met en avant l'utilité des histoires de vie : *« une redécouverte de l'importance à donner à la mémoire et à sa nécessaire réappropriation se fait jour à travers la valorisation de l'expérience, telle qu'elle est pratiquée par certaines formes d'éducation permanente, par les récits de vie. »*⁸³

4.2-2 L'approche de Gaston Pineau & Jean-Louis Le Grand

Cette instabilité propre à l'adulte aujourd'hui, ce vertige du temps, Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand les identifient également : *« Le modèle simple où les trois activités, études, travail, retraite, des trois âges de la vie, jeunesse, adulte, vieillesse, s'emboîtaient linéairement, comme les rails de chemin de fer, ne correspond plus aux pratiques courantes en pleine explosion. Ces dernières semblent au cœur d'une secousse sismique provoquée par le choc de l'allongement de la durée individuelle avec l'apparition de sociétés à quatre ou cinq générations et le raccourcissement de durée de vie sociale des modèles techniques et culturels. Une désinstitutionnalisation du cours de la vie semble à l'œuvre. Les générations*

⁸⁰ Ibid. p.117

⁸¹ Ibid. p. 166-167

⁸² Ibid. p. 143

⁸³ Ibid. p.143

*d'humains et de matériels se multiplient et s'entrecroisent de façon inédite. Un même individu, au cours d'une vie qui s'allonge, doit conjuguer des métiers, des techniques, des modes, des modèles qui tendent à s'accélérer et se raccourcir. »*⁸⁴

Nous sommes pris dans un tourbillon, des interrogations et des remises en cause surgissent régulièrement et les histoires de vie tentent de donner du sens à ces situations : « *Vastes questions aussi insolubles définitivement que sont incontournables, pour vivre, les microréponses à construire quotidiennement. C'est ce qu'essaient de conjuguer, conjurer, les histoires de vie. »*⁸⁵

4.2-3 Le sujet « à venir » de Christine Delory-Momberger

Christine Dolory-Momberger montre pour sa part à quel point les histoires de vie sont indissociables et intrinsèquement liées à la construction de soi : « *En racontant sa vie, l'individu ordonne, thématise, interprète les événements de son existence selon une cohérence de forme et de sens : tenant sur sa vie et sur soi-même un discours [...], il donne sens à un vécu multiforme et épars. »*⁸⁶

Le retour sur le vécu, le passage par le discours et la mise en forme des éléments pour former un récit permettent donc à l'adulte de rassembler les éléments de sa vie en un tout et de produire du sens. Ce travail sur soi n'est jamais définitif, chaque nouvelle expérience amenant à reconsidérer son histoire : « *Ce qu'enseigne finalement l'histoire de vie, c'est que le sujet est une construction à venir, non un déjà-là, mais un toujours-devant-soi : le sujet est, dans un rapport de circularité sans fin, le projet du sujet. »*⁸⁷

Ainsi, ce n'est pas tant la société et les mutations qu'elle subit depuis ces trente dernières années qui font de l'homme un être en devenir, « *non fini* », à construire mais c'est bien le fondement même du sujet, son essence, que de se (re)penser en permanence.

⁸⁴ Pineau G., Le Grand J.-L., (1993). Les histoires de vie. Paris : PUF. (3^{ème} édition). p.57

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Delory-Momberger C. (2000). Les histoires de vie : de l'intention de soi au projet de formation. Paris : Anthropos. p.263

⁸⁷ Ibid. p.271

4.2-4 Le sujet actif sur sa vie d'Alex Lainé

Alex Lainé reprend le même point de vue que Christine Delory-Momberger sur le rôle des histoires de vie comme moyen de « clarifier » son parcours : *« S'engager dans la production de l'histoire de sa propre vie repose, en effet, sur la conviction que l'on peut, au moins en partie, avoir accès à une connaissance de soi. En outre, celui qui entreprend de produire l'histoire de sa vie, dans un contexte de formation, est toujours habité par le désir de changer de cette vie dont il décide de faire l'histoire. L'histoire de sa propre vie cherche toujours à y voir plus clair dans son passé et son présent pour avoir davantage prise sur son avenir. »*⁸⁸

4.2-5 L'approche de Raymond Dupuy

Raymond Dupuy, en s'intéressant aux transitions professionnelles et aux transformations des identités, reprend des éléments décrits par Alex Lainé, en ce qui concerne l'individu en prise sur sa vie : *« le concept du « cours de la vie », assume une double perspective développementaliste et interactionniste des conduites d'acteurs. Il nous invite à nous interroger sur les interactions entre vies humaines et temps historiques, sur les rythmes de vie singuliers, sur l'enchaînement ou l'interdépendance des séquences de vie individuelles et collectives. La prise en compte des travaux qui se réfèrent à ce concept et mettent en avant la dimension évolutive des identités de la personne tout au long de la vie, était une conception du changement personnel et social où l'individu peut garder prise sur son devenir, où les caractéristiques psychologiques manifestes des individus ne sont pas confondues avec des traits immuables, où l'action et les relations interindividuelles qu'elle entraîne est considérée non pas seulement comme système de contraintes et de déterminations, mais aussi, dans son déroulement, comme source de créativité et d'invention. »*⁸⁹

⁸⁸ Lainé A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer. p.63

⁸⁹ Dupuy R. (1998). « Transitions et transformations des identités professionnelles : le cas des adultes en situations de formation continue », in Baubion-Broye A. (dir), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès. P.48

4.2-6 L'adulte en situation d'illettrisme : des profils selon Anne Vinérier

Les personnes en situation d'illettrisme ne renvoient pas une catégorie d'individus. Leur histoire de vie, leur trajet leurs sont propres. Selon Anne Vinérier, « *Les personnes illettrées représentent des publics diversifiés qui ne peuvent être enfermés dans une seule définition, qui ne se limitent pas à un seul milieu, qui n'appellent pas à un seul parcours, une seule pédagogie, un outil de formation identique pour tous* ⁹⁰ ».

Elle analyse les spécificités des personnes en situation d'illettrisme qui entrent en formation. Elle distingue donc trois profils d'illettrisme : « *exclusion* », « *marginalité* », et « *insertion* ».

- Profil « *exclusion* » : correspond à des personnes dont le trajet de vie est marqué par des échecs à répétition. Elles pensent que la société leur est hostile et ainsi repoussent tout ce qu'elle propose, dont la formation, les agences pour l'emploi. Elles n'ont pas de projet, vivent au jour au jour, survivent. Ces personnes ont des difficultés de communication, se traduisant parfois, par de l'agressivité. L'insertion ne fait pas partie de leurs désirs. Leur sentiment d'insécurité est grand, il est un frein à leur entrée en formation et à leur apprentissage.
- Profil « *marginalité* » : regroupe des personnes dont leur situation se trouve entre l'exclusion et l'insertion sociale. Leur marginalité n'est pas voulue mais subie. Un événement de leur histoire de vie, les a entraînés dans cette spirale. Ces personnes désirent s'insérer, sont à la recherche d'autonomie. Ces personnes souhaitent entrer en formation, mais pour cela l'intervention d'un tiers est indispensable. Elles acceptent d'entrer en formation en petit groupe. Leur environnement permet de composer avec leurs difficultés pour la lecture et l'écriture (famille, voisins, amis, travailleurs sociaux).
- Profil « *insertion* » : correspond aux personnes professionnellement et socialement insérées. Ces personnes ont conscience de leurs manques mais aussi de leurs savoir-faire.

⁹⁰ A. Vinérier, (2007). *Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre ... Guide pratique et méthodologique*. Paris : L'Harmattan. 335 pages. p139.

Une fois le sentiment de honte dépassé, l'entrée en formation peut être possible. Leur environnement peut jouer un rôle dans l'engagement en formation. Ce profil est présent partout, dans les entreprises, ce sont les personnes occupant des postes qui ne nécessitent pas de formation, ce sont les premiers licenciés économiques, lorsqu'une entreprise est en difficulté. A partir du moment où ces personnes perdent leur emploi, le basculement vers la marginalité, voire l'exclusion, peut être très rapide.

La prise en compte de ces profils, permet de comprendre quel accompagnement apporté aux personnes en situation d'illettrisme en les prenant en compte leur singularité, en vue d'une insertion sociale et professionnelle.

4.3 Projet et insertion professionnelle

Le projet professionnel est une notion largement utilisée, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Elle ne va, pourtant pas de soi.

Il ne passe pas un jour sans que les médias nous interpellent sur la durée de notre temps de travail, le nombre de trimestres de cotisation nécessaire au droit à la retraite, au rallongement des périodes de cotisation. Notre espérance de vie augmente chaque année d'un trimestre et il paraît évident aux politiques autant qu'aux économistes que notre carrière doit se prolonger d'autant. Plus que jamais ne serait-il pas nécessaire aujourd'hui de prévoir et d'anticiper cette carrière, sa progression, ses orientations, en un mot son projet professionnel ? Mais avant d'aborder la notion de projet professionnel, il convient de s'interroger sur la définition du terme projet lui-même.

4.3-1 Qu'est-ce qu'un projet ?

Origine du projet

En Occident, selon Jean-Bernard Paturet⁹¹, c'est à travers l'architecture que la notion de projet est devenue prégnante car c'est dans ce secteur que la nécessité d'une anticipation méthodique, seule capable d'engendrer une réalisation technique élaborée s'est avérée

⁹¹ Jean-Bernard Paturet (2002), Le projet comme « fiction commune » pp 63 à 68 in Revue EMPAN n°45 Dossier : l'inédit du projet, Ed. Erès, Ramonville St-Agne

indispensable. L'utilisation du « designo » voit le jour : il signifie tant le « dessein » que le « dessin », ce qui nous permet déjà d'envisager les contours de tout projet, un but mais aussi une technique, une idée mais aussi sa réalisation.

Son étymologie est la même que celle de projection, du latin *proiacere*, jeter devant. Ainsi la projection fait-elle bien partie de tout projet. Jean-Bernard Paturet attribue deux sens importants au terme de projet : celui de « *situation que l'on pense atteindre* » et celui « *d'ébauche, de dessin, de plan* ».

Jean-Pierre Boutinet⁹², quant à lui, parle d'anticipation opératoire individuelle ou collective d'un futur désiré.

Nous pouvons également souligner que le concept de projet est indissociablement relié à une vision occidentale du temps, linéaire avec une idée de progrès infini, où « *les événements ont un caractère d'unicité* »⁹³ et non cyclique et répétitif comme il peut encore exister dans d'autres sociétés.

Cette dernière remarque peut avoir son importance selon les sujets-acteurs auxquels se référera un projet et il s'agira de la garder en tête devant l'emballement actuel pour cette approche, voire l'envahissement dans certains secteurs du travail social où le projet, vu comme contrôle, peut être une condition à l'obtention d'aide financière par exemple.

Sa généralisation actuelle

Effectivement, depuis quelques années, un engouement général est à relever pour cette notion et, aujourd'hui, on peut se demander si on peut encore exister sans projet ? En effet, comme le notent fort judicieusement Robert Daujam et Alain Roucoules⁹⁴, « *dans la société actuelle, où l'affaiblissement des modèles de compréhension du monde et des systèmes sociaux rajoute à l'incertitude et où prédomine la rationalité sans limite du marché, on assigne de nouveau toutes les valeurs au projet* ».

Partant du même constat, la sociologue et chercheuse Marie-Christine Jaillet⁹⁵ estime toutefois que lorsqu'un mot devient à ce point « *polysémique* », touchant à des questions aux incidences différentes (du projet de la soirée au projet de société), il risque de se diluer et

⁹² Jean-Pierre Boutinet (1999), *Psychologie des conduites à projet*, PUF, Coll. Que sais-je ? Paris

⁹³ Jean-Bernard Paturet (2002), Le projet comme « fiction commune » pp 63 à 68 in *Revue EMPAN* n°45 Dossier : l'inédit du projet, Ed. Erès, Ramonville St-Agne

⁹⁴ Robert Daujam, Alain Roucoules (2002), Editorial in *Revue EMPAN* N° 45, L'inédit du projet, Ed. Erès, Ramonville St-Agnet

⁹⁵ Marie-Christine Jaillet (2002), De la généralisation de l'injonction au projet in *Revue EMPAN* N° 45, L'inédit du projet, Ed. Erès, Ramonville St-Agne

de perdre sinon tout sens, du moins un contenu précis. Aussi est-il intéressant de chercher à comprendre ce que recouvre un tel abus de langage. Jean-Pierre Boutinet n'hésite pas à parler en termes de « *concept nomade* ».

Pour tenter de saisir les enjeux sociaux que recouvre la notion de projet, nous allons nous référer au texte de Marie-Christine Jaillet. Comme premier constat, cette chercheuse note que dans les sociétés occidentales l'individu contemporain semble ne pas pouvoir exister sans projet. Celui-ci est à ce point devenu un attribut incontournable, interrogeable à tout moment qu'il apparaît bien comme une nouvelle contrainte sociale.

Comment peut-on expliquer que le projet soit devenu à ce point un passage obligé de la condition humaine ? L'hypothèse proposée par Marie-Christine Jaillet tourne autour de l'idée que la généralisation du projet constitue un des effets de l'individuation de notre organisation sociale actuelle. Comme l'auteure le relève fort justement dans son article, la situation actuelle tranche avec celle qu'ont connue les précédentes générations qui vivaient dans des sociétés où la destinée de l'individu était au fond écrite indépendamment de lui, par la tradition, sur prescription familiale, comme la simple reproduction d'une condition connue souvent de la génération précédente, le destin de l'individu ne lui appartenait pas. Il n'y a alors, nul besoin de formuler pour soi un projet. L'auteure précise que la transformation du fonctionnement des sociétés, sous l'effet de la généralisation de l'instruction et de l'accès à des informations en nombre toujours plus grand s'est traduite par l'aspiration de chacun à devenir maître de son destin. C'est un peu comme si chacun au fond était désormais appelé à inventer son histoire, à être auteur de sa vie. Parfaitement légitimité à se libérer de ce qui apparaît comme entravant, l'individu aspire à la fois à son autonomie et à son épanouissement. Il veut désormais décider de ce qu'il fera.

Cette liberté de choix, choix de son mode de vie, de ses activités et de ses liens constitue une belle conquête de l'individu contemporain. La face d'ombre est cependant moins réjouissante car, comme le rappelle Marie-Christine Jaillet, la place d'un individu ne lui est plus dévolue, il lui faut désormais la gagner. Chacun est donc non seulement autorisé à exprimer un projet, à se projeter dans un lieu, une condition, un métier, mais est quasiment placé dans l'obligation de le faire.

Cette forte pression d'accomplissement nous la connaissons, il convient de rappeler que cela vaut également pour les « usagers » qui pour bon nombre sont placés dans des

situations de vie, matérielles et psychiques, trop précaires pour être compatibles avec la moindre capacité à se projeter hors de l'exigence du quotidien le plus prégnant.

La conduite de projet est une démarche couramment déployée dans les organisations de travail.

L'utilisation du projet n'est pourtant pas un allant de soi. Il met en jeu une vision managériale complexe et polysémique du travail en équipe, s'éloignant des sentiers bordés et sécurisant de la pensée par objectifs, qui privilégie la planification et la rationalisation des organisations. Alors, pourquoi le projet?

Le projet est avant tout une visualisation synoptique et anticipative du large horizon qui se propose à nous au cours de notre vie. C'est un choix de destination, de but, de démarche. C'est également l'anticipation et la préparation aux différentes épreuves qui jalonneront le chemin, ainsi qu'aux éventualités de replis qui peuvent s'avérer nécessaires le cas échéant.

Selon Jean-Pierre Boutinet

Pour l'élaboration d'un projet, Jean-Pierre Boutinet évoque trois étapes :

- Une première phase d'analyse de situation (c'est le diagnostic initial faisant surgir un manque ou un problème),
- Puis l'esquisse d'un projet possible (né d'un compromis entre le souhaitable et les contraintes),
- Et enfin, l'option méthodologique retenue (c'est la stratégie à mettre en œuvre au regard des objectifs à atteindre et des circonstances environnant l'action).

Pour Jean-Pierre Boutinet, le projet est une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un futur désiré. Cette anticipation comprend deux composantes :

- Un but, qui est l'objectif du travail à engager
- Un plan pour atteindre cet objectif ; ce plan précise les étapes intermédiaires par lesquelles il doit passer

Selon Jacques Ardoino

Jacques Ardoino partage cette vision du projet, en énonçant les deux dimensions dialogiques constitutives à tout projet :

- Le projet visé : c'est l'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur, ou plus lointain, intention assortie ou non des moyens de sa réalisation c'est-à-dire de sa stratégie.
- Le projet programmatique : le détail ordonné, le plan ou le programme, le modèle, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé.

Il s'agit pour le sujet de passer d'une intention réfléchie à sa traduction dans l'action, ce que Jacques Ardoino⁹⁶ définit comme un projet pragmatique : « *traduction stratégique, opératoire, mesurée, déterminée d'une telle visée. (..) Dans tous les cas, le projet est la représentation la plus exacte, la plus riche possible de ce que l'on anticipe* ».

La visualisation du projet, son intellectualisation se doit d'être la plus précise, la plus pragmatique et la plus exhaustive possible. La pertinence du projet réfléchi conditionneront la projection et surtout l'action.

Selon Ancelin Schutzenberger

Ancelin Schutzenberger nous dit: « *L'action est un comportement orienté vers un but ou un état final anticipé : elle comporte un déroulement unique à travers des situations variées, un effort, une dépense d'énergie impliquant une motivation*⁹⁷ ».

Il énonce les principales conditions, non pas de la réussite du projet, mais d'une démarche assurée et rassurée vers celui-ci :

- Le comportement orienté : savoir vers où et vers quoi l'on tend.
- Un final anticipé : avoir réfléchi, pensé, pesé, évalué l'état final attendu ou espéré.

⁹⁶ « Éducation et politique », J. Ardoino. Paris, Gauthier-Villars, 1977.

⁹⁷ Vocabulaire de base des sciences humaines », A. Ancelin Schutzenberger. Paris, EPI, 1981.

- Un déroulement unique: sous tend le choix du bon chemin car le retour en arrière peut être difficile voire impossible.
- Des situations variées : le contexte, les événements parasites, les effets contre-intuitifs sont autant d'obstacles qu'il faudra passer et qui, par essence, ne sont pas forcément prévisibles.
- La motivation: la condition majeure de l'élaboration, de la démarche et sans doute de la réussite d'un projet repose en grande partie sur la motivation et la stratégie de l'individu.

Cependant, l'action au travers des « situations variées » qu'évoque Ancelin-Schutzberger sera conditionnée par le contexte. Or, celui d'un projet professionnel est probablement le plus difficile à appréhender. En effet, le projet professionnel ne saurait se construire sans tenir compte des compétences sociales de l'individu. Cette notion de compétence sociale renferme tout ce qui constitue un seul et même sujet.

Qu'est-ce qu'un sujet ?

Dans un premier temps, par « sujet » nous entendons, une référence à un élément d'une phrase et qui renvoie à celui qui fait l'action.

Dans un second temps, nous pouvons dire qu'un sujet est un individu, pouvant être un statut de base. Potentiellement, il y a dans chaque être humain, un sujet.

Le sujet est donc un individu dans lequel se joue un mouvement entre désir, c'est-à-dire le fait de vouloir, et réflexion. L'un et l'autre s'entre-nourrissent, c'est pour cela que l'on peut dire que c'est un être conscient. Le désir a besoin de se nourrir d'une réflexion, la réflexion a besoin d'aller à la recherche des désirs. Le désir est une construction dans le temps. La réflexion cherche à s'orienter, à trouver des modalités par lesquelles elle va devenir pratique.

Qu'est-ce qu'un projet professionnel ?

Le projet professionnel ne saurait être unique et uniforme. Il naît d'une réflexion, se nourrit de motivation, se modifie sous les hypothèses : il évolue.

Mais comment le faire évoluer dans le sens qui nous semble le mieux convenir ? Peut être simplement en utilisant le système dans ce qu'il nous propose d'opportunités et d'accompagnement.

Certaines étapes de notre vie professionnelle nous apparaissent comme de simples changements plus ou moins à l'initiative de l'employeur. Et pourtant, ces étapes sont autant de colonnes sur lesquelles se posera, à terme, le projet tant attendu. Il en est ainsi du recrutement pour le premier poste, puis pour chaque étape de l'évolution de la carrière.

De même, le plan de formation continue, l'entretien annuel d'évaluation, mais encore les projets de service, d'établissement sont des opportunités de développement de compétences, de découverte de nouveaux aspects du métier, de travaux et réflexions pluridisciplinaires, et donc d'évolution de la carrière par capitalisation des connaissances et compétences qui ne peuvent aller que dans le sens d'une légitimation du projet.

Maîtriser les compétences de base, c'est aussi être acteur, participer pleinement à la circulation de l'information dans son entreprise, c'est aussi savoir se repérer, lire des plans, des schémas techniques, calculer des quantités, des distances, des tarifs, des réductions, etc. C'est aussi communiquer dans l'entreprise, avec ses collègues, sa hiérarchie, des usagers dans le service public ou avec sa clientèle dans le secteur privé.

C'est aussi raisonner rapidement, anticiper sur le déroulement d'une tâche. Autour du noyau dur des compétences linguistiques, lire, écrire, s'exprimer, il existe d'autres compétences essentielles, le tout constituant les compétences de base.

Etre en difficulté par rapport à ces savoirs de base n'entrave en rien leur savoir-faire. Ces personnes, par définition, se sont construites dans leur travail, en famille, dans leurs loisirs, sans savoir lire et écrire. Ces difficultés peuvent néanmoins représenter un frein au développement, au bon fonctionnement de l'entreprise à travers des pertes de temps, des incompréhensions, des incidents et se révèlent souvent à l'occasion de changements dans les organisations.

Il s'avère que c'est aussi un frein à leur mobilité, il leur est impossible d'accéder à un concours interne ou de formaliser un dossier en vue d'obtenir un diplôme par le biais d'une validation des acquis de l'expérience, par exemple.

S'attaquer à cette problématique suppose donc l'analyse combinée de deux logiques, la première afférant aux contraintes de compétitivité intégrant nécessairement des impératifs

d'évolution et de gestion des compétences, la seconde questionnant les processus d'exclusion sociale et professionnelle d'une catégorie d'adultes dont l'accès et le maintien dans l'emploi sont menacés.

Les actions visant à favoriser l'accès ou le maintien dans l'emploi soulèvent également, la question de la maîtrise des compétences de base. Certes l'illettrisme ne peut être qualifié d'obstacle direct et systématique à l'insertion professionnelle, mais il est important de signaler que l'usage croissant de l'écrit peut d'une part fragiliser la position des personnes en situation d'illettrisme dans leur emploi, et d'autre part écarter des candidats qui présentent pourtant toutes les compétences requises pour un poste, mais ne détiennent pas les savoirs de base pour s'adapter et évoluer dans un environnement professionnel en mouvement.

4.3-2 Définition de l'insertion sociale et professionnelle

Pierre Benedetto précise que « *l'insertion professionnelle peut-être définie comme un processus de durée variable qui conduit le jeune fraîchement sorti du système scolaire à un emploi stable et permanent*⁹⁸ ». Il considère donc qu'elle concerne, en particulier, les jeunes quittant l'école en vue d'acquérir un travail sûr et constant, ceci durant un certain temps.

Il est important de resituer ce concept dans le contexte social et économique actuel, être inséré, aujourd'hui, c'est d'abord travailler. Et plus particulièrement, quand le travail s'appuie sur l'appartenance à une entreprise privée ou publique, il prend la forme d'une fonction reconnue, d'une responsabilité repérée. Avec le travail, et grâce à la structure dans laquelle nous sommes, et pour laquelle nous consacrons nos efforts, nous avons une identité sociale, nous pouvons nous présenter, nous parvenons à nous situer.

Force est de constater combien il est difficile d'appréhender le processus d'insertion sociale et professionnelle, sans avoir examiné auparavant le contexte social, dans lequel il s'effectue.

4.3-4 Devenir autonome

En observant les conséquences de l'illettrisme et les attitudes que les personnes illettrées adoptent, un objectif apparaît : leur permettre d'accéder à l'autonomie. Accéder à l'autonomie passe par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul.

⁹⁸ Benedetto, P., Intérêts, maturité vocationnelle et choix des études. L'orientation scolaire et professionnelle, n°3, 1987

Accéder à l'autonomie pour sortir de la dépendance face aux autres, pour faire des choix. En effet, l'autonomie est la première étape donnant accès à la liberté de choisir, sans une maîtrise minimale du « parler, lire, écrire, compter », l'accès à cette liberté n'est pas possible dans notre société où l'écrit prédomine.

4.5 Sécuriser son parcours professionnel

La préoccupation croissante à l'égard des parcours professionnels, dans les discours et les dispositifs des politiques emploi-formation, comme dans les stratégies et outils de gestion des ressources humaines en entreprise, est à considérer comme un symptôme, nous indique Olivier Mériaux⁹⁹. En effet, il s'agit d'un mouvement de redéfinition des responsabilités respectives des salariés, de l'entreprise et des institutions publiques en matière de gestion des risques du travail et de l'emploi. L'image du parachute semble bien convenir à la situation, symbolisant le fait que les salariés se prémunissent individuellement contre les aléas en essayant de « naviguer » sur les marchés du travail. Si l'entreprise ne peut plus garantir à ses salariés la sécurité de leurs parcours, alors ces derniers sont dans l'obligation de rester employables, et donc de se fabriquer à bon parachute.

Dans un contexte de précarité généralisée où les parcours professionnels sont marqués par l'instabilité et les ruptures, il importe de penser des programmes d'accompagnement des individus en situations de ruptures afin de les aider à vivre au mieux les périodes de transition qui sont appelées à devenir partie intégrante d'une carrière professionnelle.

Pour se faire, il est important d'aider les individus à renforcer leur autonomie et leur employabilité, il est important de les aider à s'équiper de façon, qu'ils puissent se réapproprier leur parcours professionnel. Mais la valorisation de l'autonomie, en sommant chacun d'être libre, d'inventer sa vie personnelle et professionnelle, crée également des pressions fortes auxquelles, tous les individus ne peuvent pas toujours répondre.

Le profil des personnes en situation d'illettrisme est défini selon leurs difficultés au niveau de l'écriture, de la lecture, du calcul. Ces difficultés sont fortement liées au trajet personnel de chacun. L'illettrisme possède sa définition générale mais il est nécessaire pour comprendre les besoins et les manques des personnes, de se référer à leurs parcours personnels, professionnels. La situation d'illettrisme est singulière. Cette dimension doit être

⁹⁹ O, Mériaux. Education permanente, la construction des parcours professionnels

prise en compte dans l'ingénierie de formation, pédagogique afin d'adapter au mieux le parcours de formation aux besoins de chaque apprenant.

4.5-1 Emergence du parcours professionnel

- Accord National Interprofessionnel (ANI) du 5 décembre 2003 : deux objectifs essentiels, rendre le salarié davantage partie prenante de son évolution professionnelle et favoriser la reconnaissance de l'expérience. L'accord rompt avec la logique de la formation conçue comme une finalité en soi, et met au cœur des dispositifs de professionnalisation avec l'idée d'individualité en fonction des expériences de chacun.
- ANI du 13 octobre 2005 : visant principalement l'emploi des seniors en anticipant sur la gestion des compétences et des carrières et l'utilisation d'outils de gestion de compétences (Droit Individuel de Formation, bilan, Validation des Acquis de l'Expérience, périodes de professionnalisation). La « sécurisation des parcours professionnels » fait sa première apparition.
- ANI du 21 janvier 2008 : le « parcours sécurisé » a constitué le fil conducteur de la négociation sur la modernisation du marché du travail débouchant ainsi sur cet ANI.
- ANI du 21 janvier 2009 : témoigne de la place centrale qu'occupe la notion de parcours dans le cadre de référence des politiques de formation, « ANI sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels »

4.5-2 Les quatre dimensions du parcours professionnel

Jean-Marie Luttringer et Jean-Pierre Willems¹⁰⁰ distinguent quatre dimensions du parcours professionnel :

- « *Dimension pédagogique* », renvoyant à l'ingénierie de formation et à son individualisation. Il s'agit de construire un mode d'apprentissage personnalisé et adapté à chaque caractéristiques individuelles du formé.
- « *Dimension ingénierie des dispositifs* », dont le but est de fournir « *un cadre juridique et financier sécurisé* » pour l'individu.
- « *Dimension statutaire* », visant à « *apporter des solutions de continuité permettant à la personne en transition de traverser des espaces juridiques distincts* ». En effet, il s'agit d'organiser des parcours professionnels sur l'ensemble de la vie active des personnes alors que le système institutionnel est éclaté et cloisonné. Dans une vie, les personnes sont amenées à changer plusieurs fois de statuts en passant par exemple, de salarié à demandeur d'emploi, allocataire du RMI etc.
- « *Dimension de parcours professionnel au sens de trajectoire sur le marché du travail* », « *il s'agit soit du parcours a posteriori, tel que peut en rendre compte le passeport formation qui recense les compétences développées dans le cadre de son parcours, soit du parcours a priori, sous forme de projet professionnel* ».

Nous pouvons aisément dire que le parcours professionnel est un puzzle à construire tout au long de la vie. Pour cela, il existe un outil au carrefour de l'orientation professionnelle tout au long de la vie, de la construction des parcours et de la VAE, c'est le portfolio, ou portefeuille de compétences. Ces outils doivent développer la capacité de réflexivité et de transférabilité des personnes. Ils doivent lui permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour gérer sa formation et son parcours professionnel.

Le portfolio permet à la personne de prendre conscience de son bagage pour orienter ses choix professionnels et de faire valoir ses compétences dans le cadre de la réalisation de ses projets. Ses utilisations sont multiples : répondre à une offre d'emploi, préparer un entretien d'embauche ou d'évaluation, faciliter l'élaboration d'un plan de formation

¹⁰⁰ J.M.Luttringer et J.P.Willems, « les parcours professionnels : définition, cadres et perspectives » éducation permanente n°181 p15

personnalisé, enrichir le contenu d'un dossier de VAE ou réfléchir à de nouvelles orientations, etc.

4.5-3 La sécurisation des parcours

Les enjeux de la construction individuelle des parcours

Aujourd'hui, il est nécessaire de renforcer les ingénieries déployées pour accompagner les parcours d'accès à l'emploi ou à la qualification.

En effet, l'enjeu est de permettre à toute personne d'accéder à l'information sur les métiers, le marché du travail ... Le but étant ainsi de garantir l'accessibilité des informations utiles à la connaissance de la situation de l'emploi.

Il s'agit également de permettre aux individus d'analyser leurs acquis et d'identifier leurs besoins, dans ce sens, l'objectif est d'aider chaque personne à se connaître, à analyser ses points faibles, ses atouts, ses potentialités.

Enfin, il est important de permettre aux individus d'identifier des ressources et des prestations mobilisables, tels que les acteurs, les dispositifs et les interlocuteurs susceptibles de leur apporter une aide dans le cadre de leur parcours.

La perspective de sécurisation des parcours conduit à rechercher une articulation plus étroite entre politique de formation, gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences et performance de l'entreprise.

De manière générale, le panorama des initiatives actuellement engagées sous l'intitulé de la sécurisation des parcours, démontre que ces politiques parviennent d'autant mieux à sécuriser les trajectoires individuelles qu'elles sont pensées en lien avec l'évolution des emplois et des compétences, et qu'elles permettent une prise en compte concrète des modes d'organisation du travail.

Les entreprises, actrices de la sécurisation des parcours professionnels

Les entreprises sont actrices de la sécurisation des parcours professionnels, non seulement par les richesses qu'elles produisent et les emplois qu'elles créent, mais également dans leurs démarches de long terme centrées sur le capital humain.

- **Inscrire la sécurisation des parcours professionnels dans le cadre de la stratégie de l'entreprise**

La sécurisation des parcours professionnels constitue un élément de fond de la responsabilité des entreprises, au travers de leurs pratiques managériales, notamment quant aux politiques de recrutement et de rémunération, de formation, de gestion des carrières et de motivation des salariés.

Tout autant que la responsabilité individuelle des entreprises, il y a lieu de créer les conditions d'une responsabilité collective au plan interprofessionnel.

Il s'agit de dépasser la logique financière de court terme que peuvent suivre certaines entreprises et qui conduit parfois à une gestion quantitative des emplois comme outil de flexibilité, et d'investir dans une gestion qualitative des ressources humaines, apte à répondre aux évolutions des métiers en anticipant les besoins de qualification. La stratégie de l'entreprise, dans une vision de moyen et de long terme, doit s'appuyer sur une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, recherchant en particulier les moyens d'une formation qualifiante pour le développement des compétences des salariés, l'accroissement de leur qualification et le maintien ou le renfort de leur employabilité sur le marché du travail, dans et hors de l'entreprise.

- **Développer les pratiques de mutualisation des compétences**

Diverses entreprises, en particulier les petites et très petites entreprises, ou encore des organismes du secteur de l'économie sociale, ont besoin de certaines compétences qu'à temps partiel. Dans la mesure où ils privilégient les emplois à temps complet et à durée indéterminée pour le compte de plusieurs entreprises, les groupements d'employeurs ou les entreprises de travail à temps partagé, qui permettent de mutualiser les besoins d'emploi, sont de nature à assurer aux salariés une plus grande sécurité et une plus grande stabilité d'emploi.

- **Reconnaître le rôle spécifique de l'insertion par l'activité économique pour les situations d'exclusion**

Des incidents de parcours, personnels ou professionnels, peuvent conduire à des situations d'exclusion pour certaines personnes, qui nécessitent de passer par une phase d'insertion ou de réinsertion sur le marché du travail et, le cas échéant, de resocialisation.

Les entreprises d'insertion par l'activité économique ont dans ce cadre un rôle essentiel, en particulier au travers d'un accompagnement permettant la construction d'un projet professionnel par l'acquisition de compétences, des actions de formation et une aide à la recherche d'emploi.

Leur démarche se heurte cependant de plus en plus souvent à l'insuffisance et à l'incertitude des budgets qui leur sont alloués, à la difficulté de monter des projets avec les partenaires publics et privés et à une image négative de leur mission, perçue comme de l'assistantat. Ces entreprises répondent à des besoins croissants en complément des acteurs publics, dans la construction des parcours professionnels.

Les limites actuelles à la construction d'un parcours sécurisé

Dans le cadre actuel du marché du travail et des politiques publiques de l'emploi, une série de freins structurels, autour du contrat de travail, du revenu ou de la protection sociale, ne permet pas aujourd'hui d'appréhender l'individu dans sa globalité, mais lui fait correspondre des catégories juridiques le plaçant dans des « cases » rendant les transitions difficiles.

Le caractère heurté du parcours, qui se manifeste souvent par une perte de lien juridique à l'emploi, suppose de dépasser le cadre classique du contrat de travail.

Les carrières linéaires, sans perspective d'ascension sociale, de progression salariale ou de réalisation de projets personnels ne peuvent être considérées comme des parcours construits.

Même si, un certain nombre d'avancées se sont récemment inscrites dans l'esprit d'une sécurisation des parcours professionnels, ces avancées ne constituent pas un système global et s'accompagnent de la persistance d'un certain nombre de difficultés tant dans le champ de l'emploi que dans celui de la formation professionnelle.

Chapitre 5 : Interface entre la théorie et la pratique : problématisation & hypothèses

5.1 Problématique de recherche

En France, « 9% de personnes âgées de 18 à 65 ans sont en situation d'illettrisme » (ANLCI, 2003), ce qui signifie que ces personnes sont en difficultés avec les savoirs de base.

L'illettrisme est un phénomène qui semble concerner toute la société. La lutte contre l'illettrisme est caractérisée par la mise en place de dispositifs réalisés par différents partenaires et ayant pour objectif premier de remédier à ce problème social.

Dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, il ne s'agit pas d'alphabétiser les personnes en situation d'illettrisme mais de les accompagner dans leur acquisition des savoirs de bases. La formation tout au long de la vie se voit attribuer une mission en termes de lutte contre l'illettrisme.

« La lutte contre l'illettrisme fait partie intégrante de l'éducation permanente [...] les actions de lutte contre l'illettrisme sont des actions de formation » (ANLCI, 2003).

Au sein du contexte de la formation continue, vont se développer des dispositifs de formations proposant, un accompagnement aux apprentissages ou réapprentissage des savoirs de base. Les savoirs de base sont essentiellement constitués par la lecture, l'écriture et le calcul, le raisonnement.

Selon le cadre de référence réalisé par l'A.N.L.C.I., les objectifs sont d'accompagner les adultes dans leur acquisition des savoirs de base. L'objectif principal étant de permettre une plus grande autonomie dans la vie quotidienne et professionnelle. Ces connaissances acquises doivent permettre aux personnes en situation d'illettrisme de « *réaliser de manière autonome les activités courantes de la vie quotidienne qui nécessitent le recourt à l'écrit ou aux compétences de base* ».

Les dispositifs de formation destinés aux personnes en situation d'illettrisme sont de nature et formes diverses. Les A.P.P., Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont des ateliers permanents peuvent accueillir des personnes en situation d'illettrisme.

Lutter contre l'illettrisme consiste à mettre en place des actions culturelles et des dispositifs de formation le plus tôt possible et à tous les âges de la vie. La formation destinée à former les adultes intervient dans ce champ en proposant des dispositifs adaptés aux spécificités du public. La formation doit répondre à des besoins individuels et personnels en accompagnant chaque personne à « se former ».

Réalisant notre propre portfolio dans le cadre du Master 2, nous avons souhaité mettre en place cette démarche pour les personnes en situation d'illettrisme intégrant une formation de remise à niveau en savoirs de base (lire, écrire, calculer, raisonner) au sein d'un organisme de formation.

En effet, entrer dans un processus d'apprentissage est indissociable de l'histoire de chaque apprenant, il s'agit de prendre en compte l'apprenant en tant que sujet.

L'enjeu du portfolio est de mettre en valeur leurs acquis afin de les accompagner dans leur apprentissage des savoirs de base, dans leur insertion professionnelle, au lieu de les mettre en évidence uniquement en termes de manques, et d'échec antérieurs.

La richesse de cet apport théorique nous a permis d'éclairer les notions d'illettrisme, d'accompagnement, de portfolio, d'Empowerment, dans le but de nous aider à répondre à nos questionnements :

- Comment accompagner des personnes en situation d'illettrisme, en vue d'un retour dans le monde professionnel ?
- Quelles ingénieries pédagogiques, pour insérer professionnellement, socialement, des personnes en situation d'illettrisme ?
- Comment accompagner à la reconstruction de savoirs et de savoir-faire mal identifiés, dont ces personnes se sont toujours perçues privées, en marge, exclues ?
- Le portfolio, outil adapté aux personnes en situation d'illettrisme ?
- Un retour réflexif sur leurs parcours d'appropriation de la lecture et de l'écriture peut-il favoriser l'apprentissage des savoirs de base ?
- Comment favoriser la réflexivité chez l'autre, accompagner des apprenants à produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique, sur leur projet et leur parcours ?
- Quelle posture pour l'intervenant, sur la question des liens entre écouter, parler, et agir, sur la question de la bonne distance ?

- Quelle posture entre implication et distanciation, à travers laquelle le formateur parvient à proposer un regard interprétatif sans l'imposer, sans se mettre en position d'expert ?

Nous avons formulé ainsi notre problématique, dans sa version finale :

« Quelle est la pertinence du portfolio dans l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme, dans le cadre d'une formation aux savoirs de base ? »

5.2 Hypothèses

Nos hypothèses, qui découlent directement de cette question et de nos lectures sont donc :

- **Ingénierie de formation :**

Une formation aux savoirs de base, comprend différentes unités, comme le français, les mathématiques. Associer une unité supplémentaire sur le portfolio, permet de renforcer une logique de reconnaissance d'expérience, dans une formation centrée sur les savoirs.

- **Ingénierie pédagogique :**

Le portfolio permet de prendre en compte le rapport aux savoirs dans l'ingénierie pédagogique. Le portfolio associé à une formation aux savoirs de base, a des effets sur l'Empowerment des apprenants.

- **Ingénierie d'accompagnement :**

Les personnes en situation d'illettrisme, ne sont pas des « pages blanches », tout au long de leur vie elles ont acquis une expérience, des savoirs, des savoir-faire. Reconnaître leurs savoirs, leurs permettre de les dire, et d'en prendre conscience, c'est les voir autrement qu'en terme de manques, c'est les reconnaître.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons choisi d'interviewer trois professionnelles de l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme.

III/ Etude méthodologique des pratiques

Cette partie consiste à présenter notre travail méthodologique que nous avons entrepris. Le premier chapitre, expose la démarche utilisée pour recueillir les données du terrain. Ensuite, un second chapitre, est consacré à l'analyse des données recueillies. Le troisième chapitre, propose une interprétation de ces données. Enfin, le dernier chapitre, présente le travail de préconisations en termes d'ingénieries de formation, pédagogique et d'accompagnement.

Chapitre 6 : LE CADRE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre illustre la démarche utilisée sur le terrain de recherche pour recueillir les données, nous permettant ainsi de comprendre la pratique des professionnelles accompagnant des personnes en situation d'illettrisme.

6.1 Choix des techniques de recueil de données

Notre expérience sur le terrain, en tant que stagiaire, nous a permis de mettre en œuvre une observation en situation. L'observation a été réalisée au cours de notre stage dans lequel nous avons accompagné un groupe de personnes en situation d'illettrisme en formation sur des temps de travail en autonomie, à la démarche de portfolio.

L'observation que nous avons pratiquée est dite participante ou en situation car nous avons été actrices du terrain. Contrairement à l'observation participante de type ethnologique au cours de laquelle le chercheur participe à la vie de la communauté en essayant au maximum de ne pas perturber la vie quotidienne des acteurs de la communauté, nous avons participé de manière active dans le terrain de notre observation. En effet, nous avons été intégrées au terrain comme actrices à part entière.

Notre observation ne consistait pas à uniquement à observer une pratique d'accompagnement mais aussi le contexte dans lequel la pratique se réalisait. Ce que nous avons observé se traduit par la cadre dans lequel se met en œuvre une pratique d'accompagnement en formation. L'observation se fixait à la fois sur les professionnels et les

apprenants. Ce qui a particulièrement attiré l'attention de notre observation est la relation instaurée entre ces deux acteurs. La difficulté lorsque nous sommes, nous même acteur, est de pouvoir consigner en temps réel les informations. Ainsi, nous avons utilisé tout au long de notre travail de recherche, notre journal de bord.

Nos observations en situation, au-delà de notre enrichissement personnel, nous ont permis de formuler nos hypothèses de recherche, et d'établir notre grille d'entretien. Ces observations, sont le socle de notre méthodologie de recherche.

Nous avons également, choisi d'interviewer des professionnelles de l'accompagnement en formation de lutte contre l'illettrisme, afin d'obtenir leurs pratiques, leurs visions de la lutte contre l'illettrisme aujourd'hui et leurs avis sur la pertinence de la démarche de portfolio, pour le public en situation d'illettrisme.

6.2 Analyse du dispositif & observation en situation

6.2-1 La méthodologie du journal de bord

L'observation en situation est un outil de travail qui suscite souvent des sentiments ambigus de méfiance. Nous nous sommes aperçues qu'il y avait autant de définitions de l'observation en situation, qu'il y a d'auteurs pour en traiter. Néanmoins, il nous paraît nécessaire d'en donner une, afin de servir de balise. Nous la définissons donc, comme étant, *« un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent.¹⁰¹ »*

L'observation en situation est ainsi, une technique de collecte de données qui consiste à aller vivre avec les personnes étudiées afin de pouvoir observer et partager les multiples aspects de leur quotidien. Elle permet d'être en contact avec les gens et d'observer comment ils interagissent.

De plus, l'observation participante est un outil d'enquête puissant, car le chercheur devient lui-même un baromètre mesurant l'intensité émotionnelle des réalités étudiées. En effet, le chercheur expérimente lui-même des états émotionnels, car il est présent, partage et participe aux activités des personnes observées.

¹⁰¹ Stéphane Martineau, l'instrumentalisation dans la collecte des données, in Recherches qualitatives, hors série n°2, 2005 p6

Stéphane Martineau, nous indique que l'observation en situation implique quatre tâches fondamentales :

- « *Le chercheur est présent sur les lieux même du terrain et il doit par conséquent s'adapter au milieu observé*¹⁰² »
- « *Il faut observer le déroulement des événements (...) exige toujours une attention soutenue*¹⁰³ ».
- « *Le chercheur doit garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre*¹⁰⁴ ».
- « *Il faut rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation*¹⁰⁵ ».

Les notes de terrain

Il est indispensable de prendre des notes tout simplement parce que la mémoire oublie. Stéphane Martineau distingue quatre types de note différents :

- « *Les notes de nature pragmatique et stratégique qui décrivent le déroulement comme tel*¹⁰⁶ ».
- « *Les notes descriptives qui rendent compte des situations observées*¹⁰⁷ ».
- « *Les notes de nature plus théorique qui auront pour objectif d'esquisser une interprétation des phénomènes*¹⁰⁸ ».
- « *Le journal de bord dans lequel le chercheur consignera ses impressions, états d'âme, sentiments etc.*¹⁰⁹ ».

Ces quatre types de note nous paraissent complémentaires les uns, les autres. C'est pourquoi, nous avons choisi d'utiliser le journal de bord, ou journal de pratique réflexive, qui intègre des données descriptives (narration du chercheur) mais également des réflexions et des analyses personnelles (analyse du chercheur), dont l'intérêt est dans l'interaction de ces deux types de données.

¹⁰² Ibid. p7

¹⁰³ Ibid. p7

¹⁰⁴ Ibid. p7

¹⁰⁵ Ibid. p7

¹⁰⁶ Ibid. p10

¹⁰⁷ Ibid. p10

¹⁰⁸ Ibid. p10

¹⁰⁹ Ibid. p10

Colette Barbeau nous définit le journal de bord comme étant, « *constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements (au sens très large ; les évènements peuvent concerner des idées, des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre.* ¹¹⁰ ».

Le journal de bord est l'instrument que nous avons privilégié pour consigner les informations recueillies lors de l'observation. Un des avantages de l'observation est de pouvoir observer sur le vif une action, des faits, des propos, etc., il est donc essentiel d'être en mesure de noter les informations le plus tôt possible.

Les notes prises dans journal de bord contenaient diverses informations sur le contexte c'est-à-dire la date, l'heure, le lieu. Nous y avons incorporé nos remarques personnelles, nos besoins en termes de lecture. Le journal de bord est l'outil de mise en mots de la pensée sur l'instant.

Il nous a semblé cohérent de distinguer les données observées correspondantes aux faits et celles correspondantes aux propos.

Certains pièges à éviter

Stéphane Martineau nous présente quelques pièges de cette approche. Puisque l'observation en situation demande une attention aux détails, le premier piège est de faire preuve d'une attention trop sélective.

Le deuxième piège est d'ignorer les filtres à travers lesquels on observe.

Enfin, le troisième piège est d'oublier de sortir du terrain, en effet, les pauses hors du terrain sont des moments pour réfléchir à la suite des évènements.

¹¹⁰ Collette Baribeau, L'instrumentation dans la collecte de données, in *Recherches qualitatives* Hors série n°2, 2005 p108

La fidélité des données

Stéphane Martineau nous indique que la fidélité sera assumée par des observations répétées ou un séjour prolongé. En effet, il convient parfaitement qu'une seule présence sur le terrain, ne saurait révéler ce qui se joue réellement sur le terrain.

Colette Barbeau nous indique, concernant le journal de bord, qu'à partir du moment où il permet de voir et d'apprécier les liens entre les données récoltées et les analyses effectuées, il assure la *validité interne* du processus de recherche.

Dans notre cas, le journal de bord, est en complément d'autres instruments (entretiens semi-directifs), à ce titre, il peut être considéré comme un instrument de triangulation des données, dans la mesure où des descriptions détaillées et méthodiques sont fournies, il contribue à la *validité externe* du processus de recherche.

La formation savoirs de base pour le public en situation d'illettrisme, est une formation destinée aux demandeurs d'emploi, dont l'objectif est d'acquérir les savoirs de base nécessaires la vie citoyenne et professionnelle.

Cette formation a une durée de trois mois, comprenant deux semaines de stage en entreprise. Les contenus de la formation sont la communication écrite et orale, les techniques de calcul, de raisonnement logique, la bureautique, Internet, l'élaboration d'un projet professionnel, la découverte des métiers.

Nous sommes intervenues sur les temps d'autonomie, au total huit demi-journées, allant d'octobre à décembre.

Pour analyser nos observations en situation, nous nous sommes appuyées de notre journal de bord. Nous l'avons tenu, durant toutes nos observations en situation.

Un des avantages de l'observation est de pouvoir observer sur le vif, une action, des faits, des propos, etc., il est donc essentiel d'être en mesure de noter les informations le plus tôt possible.

Les notes prises dans ce carnet de bord contiennent diverses informations sur le contexte et les circonstances de la situation, c'est-à-dire la date, l'heure, le lieu. Nous y avons incorporé nos remarques personnelles, nos besoins en termes de lecture et ce qui nous semblait intéressant d'aller rechercher en profondeur.

Il nous a semblé cohérent de distinguer les données observées correspondantes aux faits et celles correspondantes aux propos. Pour cela, nous avons utilisé un système de classement des données par couleur. Une couleur était utilisée pour les actions, une autre pour les propos et une autre pour nos commentaires et questionnements.

6.2-2 Présentation du groupe

Il s'agissait de proposer aux stagiaires d'élaborer un portfolio afin de favoriser leur processus de professionnalisation. La démarche du portfolio semblait pertinente pour permettre à chaque stagiaire de réfléchir sur les expériences antérieures et de définir un projet professionnel réaliste.

Un public, des visages, des itinéraires ... Voici quelques données qui nous permettent de mieux appréhender les personnes illettrées dans leurs différences et dans leurs ressemblances.

C'est un groupe de treize personnes, comprenant trois hommes et dix femmes. Ce sont tous les treize, des demandeurs d'emploi ayant des difficultés avec les savoirs de base, l'écriture, la lecture, le calcul et le raisonnement.

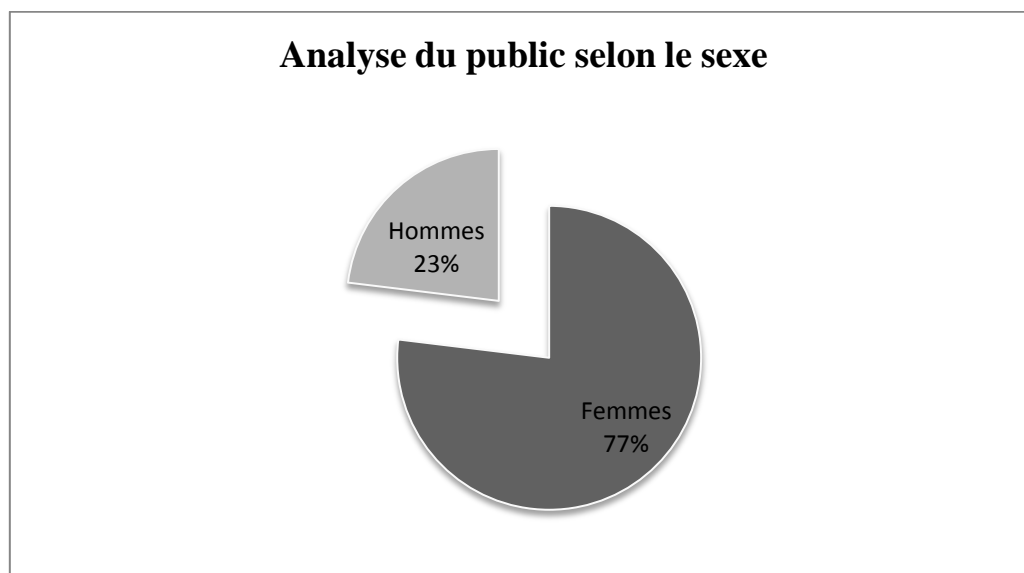


Figure n°18 : Analyse du public selon le sexe

Tranches d'âge

- 18-25 ans : 2 personnes
- 26-45 ans : 9 personnes
- 46 ans et plus : 2 personnes

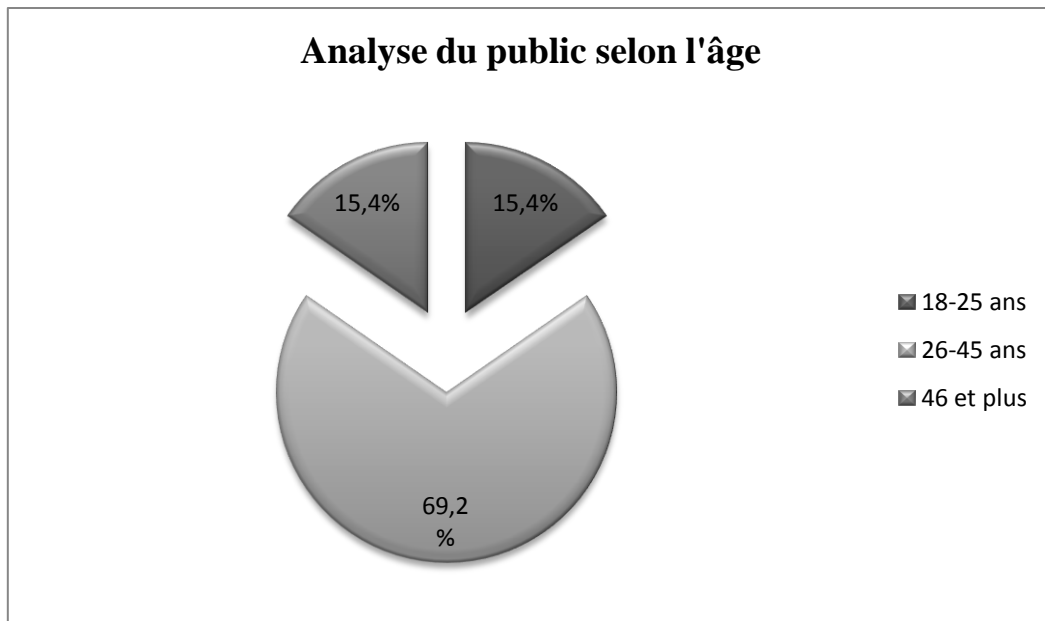


Figure n°19 : Analyse du public selon l'âge

6.2-3 Création d'outils

La création d'une matrice nous a permis de nous confronter aux difficultés que demande la création de protocole utile aux autres. Nous avons repéré à quel point il est difficile de mettre en forme des idées. Cela nécessite du temps et un plongeon dans son passé.

L'idée étant d'avoir un aspect modulaire, la matrice est ainsi adaptable en fonction des personnes, de leurs capacités, de leur situation et surtout de leur demande. Cela n'a pas le même sens de réaliser un portfolio suivant l'âge, suivant notre contexte, suivant nos qualifications, suivant nos origines etc.

Il s'agit de prendre en compte la singularité de la personne, ses atouts, ses freins et le contexte dans lequel elle se trouve. Le document est à aménager au mieux pour la personne, il n'est pas à utiliser de façon nominative, répétitive, auprès de tout le monde.

De manière générale, cet outil s'inscrit dans les dispositifs d'insertion et d'orientation professionnelle, sa pertinence ne dépend que de la façon dont il est utilisé. Qu'il soit un instrument de mobilité, de promotion professionnelle, source d'identité, favorisant la connaissance de la trajectoire de la personne, nous devons mettre en perspective de nombreuses questions, questions lui permettant, dans sa pratique, de réaliser un travail de valorisation et non d'adaptation.

Il y a bien un gain pour la personne dans la réalisation d'un portefeuille de compétences. Le processus d'expérience cognitive de soi par exemple. Dans le champ de la reconnaissance et de la validation des acquis un certain nombre de mots ou d'expression renvoient à des activités réalisées et analysées, ces éléments désignent en quelque sorte la façon dont la personne se positionne par rapport à ses expériences. Il va de soi que dans des situations similaires chacun réagit de façon singulière. Ces différences éventuelles et leur mise en évidence révèlent quelque chose de « soi ». Il s'agit de « reconnaissance de soi » dans l'expérience. Dans la même perspective, réaliser un portfolio permet de donner réponses aux transformations personnelles qui ont accompagné, résulté de, voire provoqué ces expériences. En fin de compte, le travail doit aboutir à questionner l'expérience du changement, et la richesse de la méthode se trouve en ce point, par l'analyse des échecs et des réussites qui ont validé ou invalidé les orientations et les projets.

La perspective « se faire connaître », par le travail d'analyse de l'expérience et de reconnaissance de soi, prépare et accompagne une démarche de mise en valeur de soi. Les exigences qui s'imposent aux actifs, nécessitent une adaptation continue. Se valoriser, être au clair avec ses compétences, sa « valeur professionnelle » est une forme de réponse à la demande. Ce que nous donnons à voir à autrui est évalué, validé, certifié selon des critères d'observation et d'évaluation qui ne révèlent pas de notre responsabilité mais qu'il nous appartient de mettre à jour par l'accompagnement, et dans le respect de l'éthique et de la déontologie que ce jeu de l'offre et de la demande impose.

En fin de compte, la réalisation d'un portfolio sollicite à la fois des capacités à se centrer sur soi-même, et à se décentrer de soi pour comprendre comment et à partir de quoi les autres peuvent nous apercevoir ou nous juger différemment.

L'outil peut tout de même comporter certaines limites. Ainsi, malgré la mise en avant du travail de verbalisation, il faut savoir qu'une verbalisation rétrospective est peu fiable, parcellaire et simplificatrice. Ce qui va à l'encontre des espoirs basés dans la méthode. Notons le possible effet pervers de valoriser, sur valoriser, ses savoirs même s'ils sont faibles, ses savoir-faire, même s'ils sont peu nombreux.

Nous devons être conscientes de notre rôle, de notre impact, de nos valeurs et de notre posture.

6.2-4 Mise en place de la démarche

Les enjeux de la démarche d'élaboration du portfolio, résident dans la construction par les stagiaires d'un positionnement professionnel alliant mise en projet professionnel et dynamique identitaire.

Cette double perspective est travaillée en partant des expériences professionnelles vécues et des projets d'action envisagés. Sur trois mois, au cours de huit séances de trois heures trente, le portfolio est valorisé à partir de la structuration suivante : l'analyse des expériences professionnelles, personnelles antérieures, un retour sur son histoire, la définition d'un projet professionnel.

Par cette démarche, nous visons, la prise en compte par les stagiaires de leurs compétences acquises, une valorisation d'eux-mêmes.

En ce sens, nous avons aménagé des séances de retour analytique sur des expériences, des ateliers collectifs quant à la construction du portfolio.

Les séances sont modulées en fonction des demandes des stagiaires qui expriment dans le même temps, des ressentis, des hésitations, « *je ne sais pas m'y prendre, je suis dans le flou* » et des satisfactions « *j'ai avancé, ça a été un déclic* ». Malgré le côté contradictoire de ces remarques, les stagiaires adhèrent à la démarche tant elle est perçue comme une aide à leur recherche d'emploi.

En outre, le portfolio est un instrument privilégié pour se former à l'auto et à la co-évaluation, pour se distancier du jugement de valeur, pour construire son parcours de vie.

L'aspect formatif du portefeuille de compétences est pour nous, incontestable, tant sur le plan de la valorisation professionnelle et de l'estime de soi, même si elle est coûteuse en temps et en implication pour le formé.

6.2-5 Déroulement des huit demi-journées

La salle de formation est plutôt grande car on peut y circuler facilement. Elle est équipée d'un ensemble de tables disposées en U, d'un bureau pour le formateur, d'un tableau

mural. Huit ordinateurs, un téléphone sont à disposition pour leur recherche d'emploi, de stage. Les stagiaires s'installent à la place qu'ils occupent habituellement.

Dès le début, nous donnons à chacun d'entre eux la feuille d'émargement afin qu'ils puissent attester de leur présence.

Puis, nous présentons le déroulement de la demi-journée.

Les stagiaires travaillent le plus souvent, individuellement sur leur portfolio, ils nous sollicitent en cas de besoin notamment si une difficulté apparaît dans la réalisation, la compréhension d'une étape. Nous passons ainsi d'une personne à l'autre pour aider et suivre le travail en cours.

Les stagiaires sont concentrés sur leur travail avec une application qui est à souligner, même si, parfois, de la fatigue se fait sentir assez rapidement chez certains.

Les échanges émanent aussi bien de nous que des stagiaires, très demandeurs d'échanges sur le portfolio, mais aussi tout autres sujets, d'actualités, les représentations du monde du travail, ce que nous faisons à la faculté. Ils sont très curieux, et ainsi débordent de questions.

Des échanges apparaissent entre voisins de table, dans les cas où un stagiaire se trouve en difficulté pour poursuivre son travail. Une solidarité, une bienveillance est perceptible au sein de ce groupe.

Dans le cadre de notre accompagnement, une demande implicite de prise en charge de l'apprentissage par le formateur est très présente dans le groupe. Les parcours, les vécus personnels des stagiaires et les sentiments associés pourraient, pour une part, expliquer cette demande.

En effet, les paroles timides, hésitantes, confuses, les regards fuyants, les têtes baissées observées illustrent assez bien, chez ces personnes, une conscience de leur situation propre. Cela peut provoquer individuellement des sentiments de honte et de gêne plus ou moins importants et, par conséquent, une difficulté à croire en soi-même et à donner de la valeur à sa propre pensée. La tendance est donc forte de faire porter à l'autre (le formateur) l'entière responsabilité des décisions et des apprentissages. On repère ici les répercussions

psychologiques de l'illettrisme et à quel point l'image de soi est en jeu dans le processus d'apprentissage.

Si on s'intéresse à la dimension relationnelle c'est-à-dire, aux modes de communication, dans la manière d'entrer en relation et de gérer les situations d'interactions, la forme dominante serait une organisation d'échanges et une communication de type vertical.

Le stock des ressources de ces personnes étant limité, c'est bien le pouvoir et le savoir agir qui font lacune chez les personnes en situation d'illettrisme.

Cependant, on ne peut vouloir agir et donc s'engager dans une démarche de changement que si l'on est en sécurité et en conscience de son savoir, pouvoir agir. Construire la confiance, restaurer une image de soi positive, organiser un contexte incitatif fait partie de notre démarche pédagogique qui est développée.

1/ Présentation croisée, présentation de la démarche, « identité », « mon histoire », ligne de vie par le dessin

La première session de formation, a été consacrée à la présentation de chacun, y compris de nous-mêmes, puis la présentation de la démarche de portfolio et de son déroulement. Nous avons commencé à entrer dans le portfolio avec l'étape sur l'identité.

Le traditionnel tour de table, habituellement fait pour démarrer une réunion, une formation. On propose souvent à la personne à droite ou à gauche de l'animateur de se présenter. Le voisin prend le relais et ainsi de suite jusqu'à la dernière personne.

Ce moment de présentation collective, est un temps où émergent très rapidement les premiers jugements de valeurs entre les personnes. Les premières prises de parole individuelles contribuent pour une bonne part, aux premières affinités, attirances, antipathies, oppositions.

Nous avons donc, demandé aux apprenants de se mettre par deux, et chacun présentera l'autre. Nous avons également fait l'exercice et nous nous sommes mises avec un des apprenants.

Le but de cet exercice était d'installer un climat de confiance, de bienveillance, propice à la suite de nos animations, de donner un côté ludique à l'exercice en développant

l'interactivité, d'impliquer les stagiaires dans l'exercice, dans la construction de la dynamique et des relations de groupe, de renforcer l'écoute sur ce que dit l'autre.

Après l'effet de surprise, tout le monde est entré dans l'exercice et a joué le jeu. Cela a permis de libérer la parole, et d'être plus détendus pour ainsi commencer le portfolio.

Puis nous avons présenté le portfolio, en le nommant portefeuille de compétences, car c'était plus concret pour eux l'idée de portefeuille, où l'on peut ranger des billets, des pièces, nos papiers d'identité etc. Pour expliquer la notion de compétence, nous avons fait un brainstorming, où chacun disait un ou plusieurs mots qui pour lui définissaient la compétence. Les différents mots cités, sont, savoirs, qualités, savoir-faire, connaissances, apprendre, mais aussi des exemples de compétences, comme préparer le repas, faire la cuisine, réparer la voiture, s'occuper des enfants, faire le ménage, parler anglais.

Ils commençaient déjà à réfléchir à leurs propres compétences. Nous n'avons pas oublié de leur dire, que nous-mêmes, nous avons réalisé notre portfolio.

Avant d'entrer dans la démarche, nous avons posé le cadre, en leur demandant de ne pas juger les membres de groupe, de se respecter les uns et les autres et de ne pas dévoiler ce qui était dit à l'extérieur du groupe.

Puis nous avons commencé réellement le portfolio, avec la fiche identité (la matrice du portfolio est disponible en annexe), comprenant nom, prénom, date et lieu de naissance, adresse, téléphone, adresse mail, permis de conduire.

Cette étape n'a pas demandé, beaucoup d'explication et s'est déroulée relativement rapidement. Quelques uns ont eu besoin de sortir leurs papiers d'identité pour recopier leur adresse.

Puis, nous sommes passés à l'étape suivante, qui porte sur leurs histoires.

Bien souvent, les apprenants ont besoin de commenter, et nous dévoile quelques histoires sur leurs enfances, pour les personnes d'origine étrangère, sur la vie quotidienne dans leurs pays d'origine.

Nous accompagnons ceux qui ont de grandes difficultés avec l'écriture.

Après une pause bien méritée, nous passons à la ligne de vie par le dessin. Nous avons choisi de réaliser leurs lignes de vie par le dessin, pour ne pas qu'il y ait de frein avec les difficultés d'écriture.

Nous donnons comme support, une feuille A4 avec une flèche horizontale au milieu.

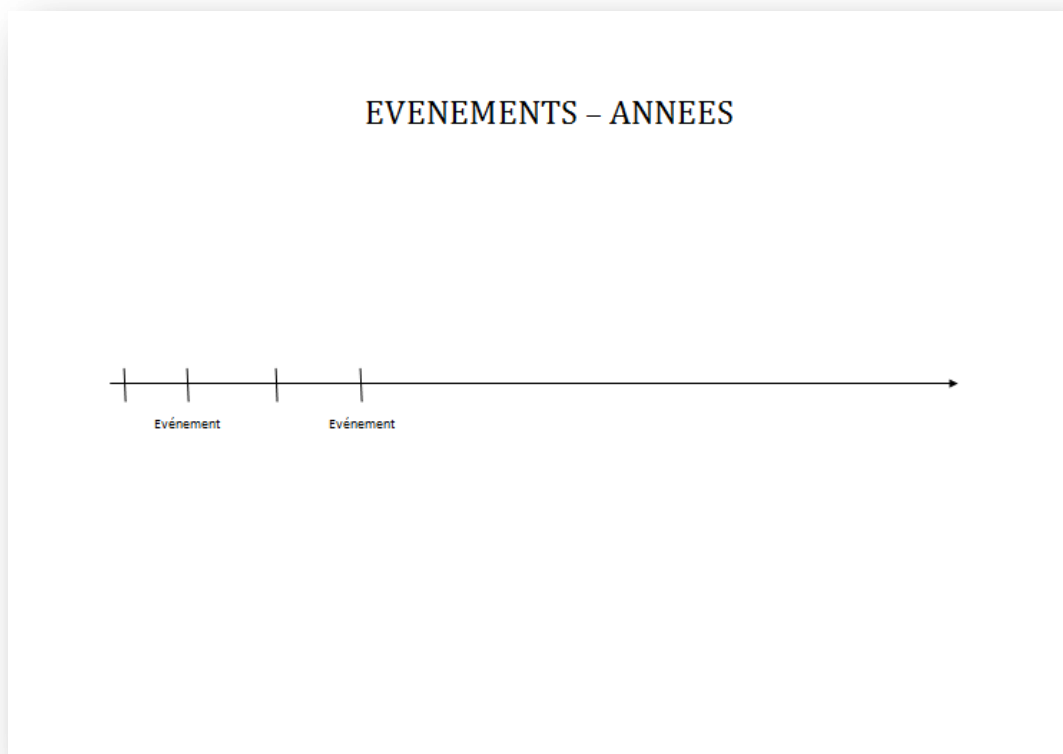


Figure n°20 : Ligne de vie

Nous leur expliquons, qu'il s'agit de dessiner les événements marquants de leur vie, de manière chronologique. Pour faciliter l'exercice, nous leur proposons de lister au préalable les dates des événements importants.

L'objectif de cet exercice est de dessiner son histoire afin de donner une vision globale à son existence.

Globalement, le dessin a facilité la réalisation de la ligne de vie, toutefois, quelques apprenants ont préféré rédiger que de dessiner, étant plus à l'aise avec l'écriture.

Nous retrouvons comme événements marquants dessinés par les apprenants, la naissance de leurs frères et sœurs, leurs scolarités, le décès de proches, pour certains le départ de leurs pays d'origine, leur arrivée en France, leur mariage, la naissance de leurs enfants, les premières vacances au bord de la mer, à la montagne ...

2/ « Ma formation », atelier blason

La deuxième demi-journée est consacrée à l'analyse de leur formation et à atelier blason.

Pour ce qui concerne la fiche sur la formation, c'est un tableau à quatre colonnes :

Année	Niveau de formation, intitulé de la formation, diplôme	Le nom de la structure de formation (collège, lycée, centre de formation...)	Les connaissances
-------	--	--	-------------------

Figure n°21 : Formation

Ce travail a été facilité par la ligne de vie, en effet cela a permis de retrouver facilement les dates et lieux d'apprentissage.

Pour la dernière colonne, dédiée aux connaissances, nous les avons accompagnés à réfléchir sur ce qu'ils ont appris durant une formation, à l'école.

Puis, nous sommes passés au blason. Inspiré de la démarche des histoires de vie, l'atelier de blasons se centre davantage sur l'exploration des résonnances symboliques.

Le blason est un support d'autoformation et de co-formation. Il s'agit de proposer au groupe un support de réflexion personnelle et de dialogue collectif à propos d'un thème.

Les points clés de l'animation sur le blason :

- Commencer par un temps d'immersion personnelle et solitaire où chacun peut laisser émerger le souvenir de moments et d'expériences intenses associés à la recherche.
- Proposer des éléments de composition du blason : une devise, des enjeux, des souvenirs, des peurs, des expériences fondatrices.
- Assurer à chaque participant un temps de parole et animer les échanges dans un esprit de dialogue ouvert sur l'exploration de la variété des sens possibles.

Nous avons préalablement, défini de manière théorique le blason, car aucun des apprenants ne connaissaient sa signification. Nous avons expliqué, que le blason est emprunté aux traditions anciennes, il traduit la devise fondatrice d'une famille, d'une lignée. Nous avons montré des exemples de blasons, comme celui de Tours.

BLASON:

Prénom - Nom	
3 qualités	2 défauts
L'année la plus importante pour moi	
1 bon souvenir professionnel	Un regret
Ce que je désire devenir	

Figure n°22 : Blason

Nous leur avons donné cette matrice de blason, où chacun a pu y inscrire ce qui le caractérisait.

Cette étape du portfolio, a été très enrichissante. Nous avons pu voir, une réelle dynamique de groupe, où chacun a pris la parole pour expliquer et décrire son blason.

Nous avons remarqué, que pour définir les qualités/défauts, les apprenants se questionnaient, demandaient l'avis des autres membres du groupe.

3/ « Mes expériences professionnelles », « mes expériences personnelles »

Pour cette nouvelle étape, nous avons cherché à contextualiser leurs expériences professionnelles. Pour cela, les apprenants devaient réfléchir à une ou plusieurs expériences professionnelles, en donnant le nom de l'entreprise, le lieu, le secteur, la fonction occupée, la date, la durée.

Puis, ils décrivaient de façon précise les activités réalisées à ce poste, le matériel utilisé pour les accomplir.

Un paragraphe était consacré à ce qu'ils ont réussi à faire, en essayant de le justifier par des exemples.

Ils racontaient également ce qu'ils ont aimé faire, ce qu'ils n'ont pas aimé faire dans ce stage, cet emploi.

L'objectif de cette étape, était de leur montrer qu'ils avaient une expérience professionnelle, cela nous permettait également de préparer la cinquième séance sur le CV.

De plus, en se remémorant leurs expériences, cela leur permettait de réfléchir à une idée de projet professionnel, en analysant ce qu'ils aimaient faire et sur ce qu'ils n'aimaient pas faire.

Puis, nous sommes passés à une autre étape dans le portfolio, qui est celle des expériences personnelles.

Les apprenants ont décrit leurs loisirs, ce qu'ils savaient faire dans ces loisirs et enfin, ils devaient choisir une activité particulière et la décrire de manière très précise.

Le but de cette étape, était de leur montrer, qu'ils savaient faire des choses dans leurs activités quotidiennes, dont ils ne soupçonnaient pas.

Les loisirs qui ont été décrits, étaient le sport (football, danse ...), le bricolage, le jardinage, la cuisine, la mécanique, la couture, l'informatique etc.

Ils ont pris un réel plaisir à nous décrire, leurs activités quotidiennes en nous expliquant comment ils réalisaient telle ou telle activité.

4/ « Tableau monde du travail », Fiches métier à l'aide de vidéos du Pôle Emploi

Pour la quatrième séance, nous avons commencé à mettre l'accent sur le monde du travail.

Nous avons créé un tableau, avec une colonne sur « ce qui m'inquiète », « ce que je dois améliorer », « ce que je suis capable de faire ».

- Entrer dans le monde du travail -	
Ce qui m'inquiète :	Ce que je dois améliorer :
Ce que je suis capable de faire :	

Figure n°23 : Tableau « monde du travail »

Les trois parties de ce tableau reflètent les pensées et les sentiments que l'on a lorsque l'on souhaite s'insérer dans la vie professionnelle. Ce passage dans la vie professionnelle est une étape importante et difficile pour chacun d'entre nous. Le fait d'en parler et d'y réfléchir permet de s'y préparer d'autant mieux.

L'objectif était de cerner leurs inquiétudes, leurs doutes quant à leur insertion professionnelle future, et ainsi de trouver ensemble des solutions, de leur faire prendre conscience du chemin qui reste à parcourir et de ce qu'ils sont capables de faire aujourd'hui.

Nous avons également créé une fiche métier, avec le domaine, les emplois visés, ce que l'on fait dans ces métiers, les qualités et les lieux pour faire ce métier.

Pour la remplir, nous sommes allés ensemble sur le site du Pôle Emploi, qui met en ligne des vidéos de métiers. Chacun d'entre eux, me disaient le métier qu'ils souhaitaient exercer, ou simplement les métiers, qu'ils avaient envie de découvrir, et nous regardions la vidéo tous ensemble avec l'aide d'un rétro projecteur.

L'objectif de cet exercice est évidemment la découverte des métiers, mais également prendre des notes d'après une vidéo et ainsi en dégager les idées principales.

5/ CV, lettres de motivation, comment se présenter au téléphone ?

A la cinquième séance, nous avons mis en place un atelier CV et lettre de motivation, en effet, devant réaliser un stage de deux semaines en entreprise, il est important de les accompagner dans la réalisation de leur CV et lettre de motivation.

Pour cela, chacun (ou par deux) disposait d'un ordinateur, nous les avons accompagnés à la rédaction, en corrigeant leurs fautes, la syntaxe des phrases, la présentation et disposition des différentes parties d'un CV par exemple.

Puis, pour répondre aux demandes récurrentes, nous avons créé une fiche sur « comment se présenter au téléphone ? », afin de les accompagner dans le difficile exercice qu'est l'appel téléphonique pour une demande de stage, en l'occurrence ici. L'objectif de cette fiche est de les guider durant l'appel téléphonique et ainsi être plus à l'aise.

Ainsi, nous avons réfléchi ensemble sur comment se présenter, demander le bon interlocuteur, préciser les raisons de l'appel, montrer la motivation, prévoir ce qu'il faut répondre si l'on rencontre des barrages, proposer un rendez-vous, remercier l'interlocuteur.

Une fois la fiche remplie, nous avons effectué des simulations, où chacun a joué un rôle différent, une personne en recherche de stage, une secrétaire, un responsable de recrutement, un chef de chantier ... Chacun des personnages avaient des consignes particulières à respecter, des questions à poser, mettre des barrages etc.

6/ Schéma heuristique, projet professionnel

Nous avons créé un schéma heuristique, dans le sens « carte projet » afin de les accompagner dans leur projet d'insertion professionnelle. C'est un système de représentation non linéaire de la pensée.

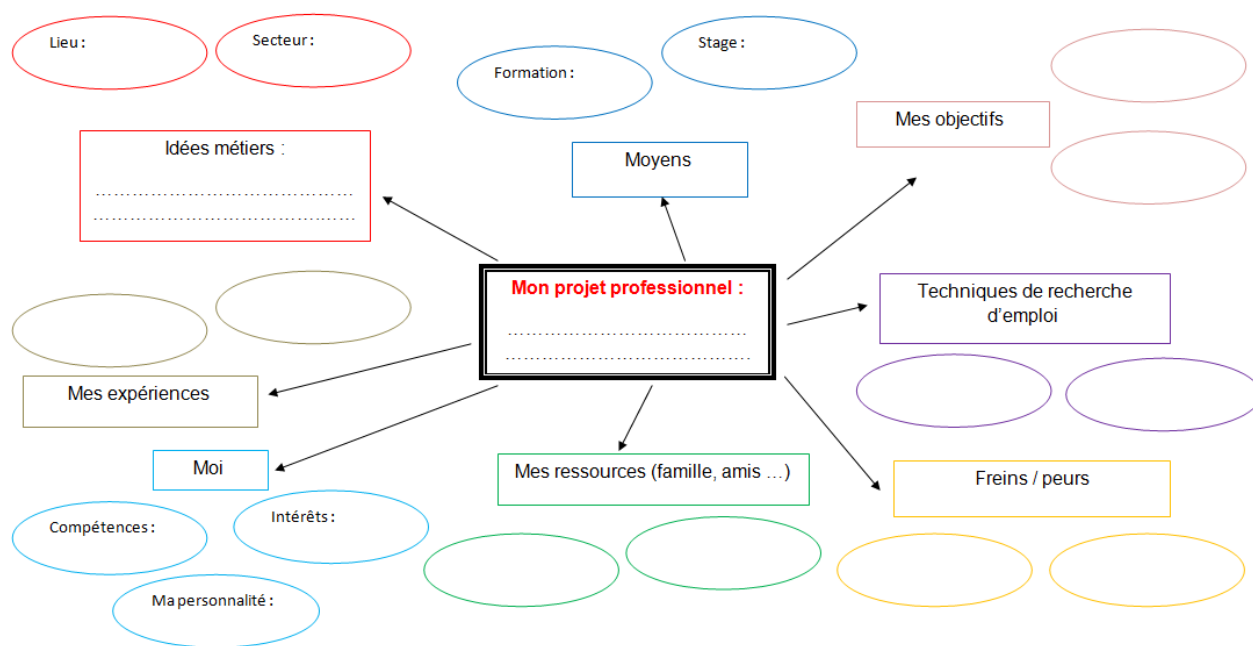


Figure n°24 : Schéma heuristique

L'objectif était de proposer un outil aux stagiaires témoignant de leur progression vers un but, de les accompagner à s'approprier l'outil et inscrire leur insertion professionnelle dans leurs parcours de vie, leurs aspirations.

Nous les avons également accompagnés à rédiger leur projet professionnel, personnel, de formation de façon détaillée, sous la forme, cette fois-ci d'un récit.

7/ Objectifs, Tableau « de mes expériences à mes compétences »

Durant la deuxième séance, nous avons tenté de rédiger les objectifs de portfolio, mais cela était une étape trop difficile, prématurée, car ils n'étaient pas encore entrés complètement dans la démarche.

Nous avons réessayé et cette fois-ci, ils y sont parvenus.

Les objectifs qui ont été formulés, se rapportaient essentiellement à une aide pour trouver un emploi, analyser les compétences pour savoir se présenter devant un employeur potentiel, mieux se connaître, faire du lien dans son parcours etc.

Ensuite, nous avons créé un tableau « de mes expériences à mes compétences », avec dans la première colonne les tâches réalisées et dans la seconde les compétences mises en place.

De mes expériences à mes compétences	
Tâches réalisées (sur mon lieu de travail, en stage, en formation, à la maison ...)	Compétences mises en place

Figure n°25 : Tableau « de mes expériences à mes compétences »

Globalement, ce que les personnes savent faire sans la maîtrise totale, de la lecture, de l'écriture, du calcul :

Types de compétences
Compétences pratiques de la maison
Compétences spécifiques professionnelles
Compétences éducatives
Compétences sportives
Compétences relationnelles

8/Bilan des séances, remise des portfolios dactylographiés et reliés

La dernière séance était dédiée à un échange sur le déroulement de la démarche portfolio, afin de recueillir leurs ressentis.

Puis, nous avons remis les portfolios aux stagiaires, que nous avons dactylographiés et reliés.

Les stagiaires nous ont indiqué, une appréhension au départ, ne voyant pas ce que signifiait la notion de compétence, mais le fait d'avoir des fiches leur a permis d'être encadrés et de se repérer quant au déroulement et l'avancement du portfolio. Ils expriment une certaine fierté, d'avoir mené leurs propres démarches de portfolio, et indiquent être davantage en confiance pour affronter la dureté du monde professionnel.

6.2-6 Les difficultés rencontrées

Le portfolio est conçu comme un outil de formation dont le but explicite, est de permettre la valorisation socio-professionnelle et personnelle des stagiaires à travers l'élaboration d'un projet professionnel.

Entre travail prescrit et travail réel

L'élaboration du projet professionnel suppose une réflexion à partir des savoirs d'action déjà mobilisés par le passé.

L'expérience professionnelle antérieure consiste souvent, en une analyse à plat de l'activité, l'analyse porte plus précisément sur la tâche prescrite.

La distinction entre tâche prescrite et activité réelle est quelque peu occultée si bien que le portfolio renvoie le formé vers une compilation d'un faire antérieur.

Le contexte de l'expérience se réduit à un simple contenant, de savoirs génériques formulés sous la forme de verbes d'action.

Une analyse de l'expérience singulière introuvable

En outre, le portfolio agit comme miroir auprès du formé invité à rendre compte de ses expériences en repérant les initiatives, les innovations dont il a fait preuve.

Or, la singularité de l'action reste un objet introuvable dans l'évocation des expériences anciennes comme dans celles plus récentes à l'occasion de la réalisation de leurs stages de deux semaines.

Pourtant, chaque partie du portfolio interpelle le formé dans ses enracinements, dans son style, dans ses représentations.

Mais la réflexion se développe plus sur le modèle générique d'un métier, voire de l'exemplarité de celui-ci, que de la singularité de l'action. Nous sommes plus sur le registre de la conformité.

Si le travail sur soi, apparaît comme une nécessité pour rendre compte d'une activité singulière, l'analyse de l'activité constitue un enjeu majeur pour donner au formé la possibilité de parler son expérience. Le sentiment « *de ne pas y arriver, de ne pas y voir clair* », nous renseigne sur la difficulté langagière rencontrée par le stagiaire qui est démuné pour mettre en mot l'investissement qui est le sien, en particulier pour dire son rapport à l'inventivité dans l'action, son sens de la débrouillardise, sa capacité à surmonter les épreuves.

Le formé cherche à se reconnaître ou à construire une image valorisante.

6.2-7 Processus d'accompagnement

Le processus d'accompagnement implique une qualité relationnelle d'écoute et de dialogue avec le stagiaire. Il s'agit également de renvoyer non seulement le message de responsabilité dans le fait de rendre compte de ses actes mais aussi dans le fait d'assumer ce travail d'explication de l'expérience que nous ne pouvons prendre en charge.

L'accompagnement suppose un travail entre le désir d'être reconnu et les possibilités de la reconnaissance.

Une seconde focalisation sur le modèle de l'action comme pouvoir d'agir, suppose que le stagiaire saisisse les qualités d'innovation, d'arrangement, qu'il a mis en œuvre. Un regard sur la métis professionnelle à partir des analyseurs suivants peut être enclenché : ce que j'ai appris dans ce contexte, c'est... ce que j'ai proposé de nouveau, c'est... ce que je me suis risqué à faire, c'est... ce qui a été une bonne idée, c'est... ce que je me suis surpris à faire...

Nous sommes parties du principe que l'accompagnement à la démarche du portfolio, suppose toujours une forme de transition, ne serait ce qu'une transition dans la façon dont les stagiaires se perçoivent, avec leurs compétences, celles qu'ils découvrent etc. Ainsi, nous pourrions dire qu'il y a dans cet accompagnement une forme de pédagogie de la transition qui se met, en quelque sorte, en place.

L'enjeu de l'accompagnement, consiste à réinstaller la confiance, à rassurer. Tout se détermine dans ce lien de confiance. Les personnes accompagnées doivent sentir qu'en faisant cette démarche elles ne s'exposent pas et qu'il ne sera pas dangereux pour elles de s'engager dans un parcours.

Nous revenons sur leurs parcours scolaire, leurs formations, leurs expériences professionnelles, personnelles. Nous repérons ainsi leurs compétences.

Leurs difficultés à lire et écrire ne doivent pas occulter les compétences développées sur d'autres domaines, professionnels par exemple. Nous nous appuyons sur celles-ci pour construire son parcours d'intégration. Nous recherchons ses centres d'intérêt pour engager un parcours sur ce qui les valorise.

Il n'est pas nécessaire de remettre à niveau toutes les compétences de base. Il suffit de réinstaller la confiance pour que l'écrit ne lui fasse plus peur. Les situations de la vie de tous les jours offrent autant de possibilités de lire : les affiches dans la rue, ce qui est écrit sur les camions, les étiquettes, etc. Elle complète ainsi elle-même son apprentissage.

Revenir à un apprentissage de la lecture et de l'écriture exige de bannir un certain nombre de références qui rappellent les échecs de l'enfance. Il faut casser le modèle scolaire qui est connoté négativement. Conjugaison, orthographe, grammaire, tout ce vocabulaire appartient à l'expérience passée souvent difficile de celui ou celle qui n'a pas pu apprendre en classe. « Erreur » va remplacer le mot « faute », car l'erreur est négociable et source de progression.

Il s'agit avant tout d'utiliser une démarche de pédagogie de la médiation. La personne devient le centre de l'apprentissage. Elle se construit à partir de ses compétences et de ses connaissances. Cela lui permet de mesurer le chemin qu'elle parcourt. La médiation s'élabore autour de la personne.

Notre démarche d'accompagnement a pour objectif, de favoriser l'intégration de ces personnes en difficulté, par des réponses individualisées, cherchant à prendre en compte les dimensions multiples et globales de l'insertion. Notre forme de relation se veut différente d'une prise en charge institutionnelle des problèmes à traiter, puisque notre accompagnement se fonde sur l'engagement volontaire des personnes accompagnées dans la démarche de portfolio et une réciprocité dans l'échange assise sur une relation de confiance.

Ainsi, l'implication des individus dans ce processus d'insertion est posée comme essentielle dans la résolution des problèmes rencontrés puisque l'accompagnement s'appuie sur les capacités des personnes à développer leurs ressources propres, leurs capacités d'initiative et de choix pour bâtir un projet de vie

6.2-8 Notre posture

Nous partons du postulat que l'Homme a un éventail de possibilités potentielles, ce qui nécessite d'abord d'admettre que tout apprenant possède en lui des richesses et qu'il s'agit, par conséquent, de les repérer.

Dans cette optique, la notion de compétence doit amener à considérer le potentiel d'un individu sous un autre angle que celui de niveau.

Rappelons que ce que doit viser la formation de ces publics, c'est l'identification du niveau de compétence déjà disponible pour chaque type de tâche. Et il y en a toujours un ! Nous préférons parler de degré d'expertise. En raison des connotations négatives généralement associées au mot niveau.

Autrement dit, quand on parle de niveau, on reste centré sur les acquis disponibles chez le formé alors que le degré d'expertise nous centre sur ses acquis émergents, encore mal stabilisés. L'un concerne l'histoire passée des apprentissages quand l'autre s'inquiète de leur futur proche.

Cela requiert une évaluation qualitative par l'observation continue des stagiaires en cours d'activité, plutôt qu'un simple repérage de leurs performances à partir de tests et de grilles de positionnement qui renvoie systématiquement à une situation scolaire d'examen.

De plus, l'individu ne pourra développer son potentiel qu'à la condition de croire lui-même en ses capacités. Restaurer la confiance en soi des apprenants implique alors d'accompagner la prise de conscience et l'intériorisation de leurs nouveaux acquis encore fragiles et coûteux; le risque constant pour eux restant celui de la dénégaration. On mesure alors à quel point le formateur doit être attentif à la dynamique cognitive et affective engendrée par les situations proposées.

D'autre part, les apprenants devront également sentir que nous croyons en eux. En effet, il est généralement plus simple et plus pratique, pour nous, de croire à la justesse et à l'efficacité de notre propre intervention qu'à celle de l'apprenant.

Croire en ce dernier nécessite de lui accorder de la confiance et cela implique pour le nous de l'associer en permanence au processus de formation.

C'est le climat dans un groupe, qui peut encourager la progression dans l'apprentissage et nous pouvons constater l'existence d'une solidarité maintenue par l'attitude du formateur.

Carl Rogers évoque cet aspect en identifiant les types d'attitudes psychologiques « *facilitatrices* ». Il cite à cet égard, la congruence ou l'authenticité qui signifient pour nous, d'être conscients de ce que nous sommes, de ce que nous faisons, de ce que nous pensons et de pouvoir le communiquer dans la relation avec les apprenants.

Il mentionne aussi l'empathie qu'il décrit comme une attention accrue aux sentiments et aux réactions personnelles éprouvées par l'apprenant sans le juger ni l'évaluer.

Carl Rogers précise encore qu'accepter la spécificité de l'apprenant dans son individualité sans y mettre de conditions, c'est-à-dire quelles que soient ses réactions à notre rencontre, se traduit en actes et en marques d'attention, d'affection, d'intérêt et de respect.

Il est vrai, et nous l'avons perçu au sein de notre stage, qu'un apprenant qui se sait reconnu, estimé, compris, encouragé par quelqu'un, accessible, sensible, à son écoute et solide par ses compétences et ses connaissances peut se risquer à apprendre et à agir.

Il se sent en confiance, soutenu, accepté dans ses difficultés. Sans cette sécurité intérieure, comment pourrait-il autrement s'engager dans l'apprentissage, affronter l'inconnu

ou l'échec possible et se livrer à mettre sens dessus-dessous ses quelques certitudes acquises, voire son identité de base ?

L'insécurité peut même engendrer des blocages, d'où la nécessité pour nous, d'être compréhensives des silences, des peurs ou des hésitations et de nous rendre disponibles et ouvertes pour une rencontre avec l'apprenant sur la base d'une relation directe de personne à personne.

Nous pouvons ajouter que l'instauration d'une parole libre dans un contexte de formation contribue à créer un climat de confiance qui suscitera l'adhésion des apprenants.

En sachant exprimer ce nous ressentons, cela donne du poids et du crédit à notre parole.

Nous avons tenté de restaurer leur confiance en soi, en réveillant le désir d'apprendre.

Dans le cadre de l'accompagnement au portfolio, nous avons cherché à faire accéder l'apprenant à une construction intériorisée de ses savoirs, de ses outils de pensée et nous avons dû pour cela, sortir des savoirs tout organisés.

Les séances de formation se sont construites à partir des représentations, des questions, des interpellations et des attitudes des apprenants. Ce sont leurs réflexions qui nous ont guidées.

En faisant émerger des interrogations, des perspectives nouvelles, les savoirs deviennent plus vivants car la présence, la participation et la concentration des apprenants sont sollicitées en permanence.

S'intéresser aux modalités de travail qui mettent les apprenants au cœur de l'action, c'est leur permettre de vivre une expérience appropriée à leurs besoins. Dans l'action, chacun pourra trouver des réponses constructives, personnelles, provisoires et développer une autonomie de pensée.

Par la réflexion sur l'action, nous avons essayé d'aider chacun à dégager de l'expérience vécue, leurs savoirs, leurs manières d'être, d'apprendre, de comprendre, d'agir individuellement ou collectivement.

En résumé, il était difficile de développer une pratique qui suppose de trouver une articulation entre une posture subjective, attentive aux évolutions personnelles et une posture objective, attentive à la structure des situations proposées et des savoirs qu'elles mettent en jeu.

6.3 Entretiens semi-directifs

Notre recherche souhaite comprendre l'accompagnement mis en œuvre dans un contexte de formation. L'entretien semi-directif est une méthode située à l'entre-deux de la méthode directive que représente le questionnaire et de la méthode non directive. La méthode de l'entretien semi-directif nous semble pertinente dans le cadre de notre recherche, puisqu'elle nous permet de guider le discours de nos interviewés tout en laissant un degré de liberté. Nous avons donc réalisé une grille d'entretien, que nous détaillerons dans la partie suivante, qui a servi de guide commun à nos trois entretiens.

L'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien.

Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé.

L'entretien semi-directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs.

C'est une technique qui peut donc être utilisée à tout stade du processus d'évaluation : pour établir une théorie sur le programme évalué, identifier les problèmes, besoins et améliorations nécessaires.

Principaux atouts de la méthode :

- Permet de recueillir des informations approfondies sur les valeurs, les faits et comportements des personnes interrogées
- Permet l'accomplissement d'un tour d'horizon rapide des programmes à évaluer

Principales limites de la méthode :

- Nécessite beaucoup de temps et des compétences particulières pour concevoir conduire et interpréter un entretien.
- Le matériau recueilli dépend des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à bien vouloir répondre. Le choix des personnes interviewées est donc important

6.3-1 Construction de la grille d'entretien

Groupes de questions communs aux trois entretiens

- Le parcours professionnel, dans cette partie nous demandons à la personne de présenter son trajet de formation, professionnel
- Le dispositif de formation et le contexte dans lequel se déroule la pratique
- La démarche portefeuille de compétences
- La pratique d'accompagnement

Nous pouvons donc repérer trois groupes de questions : questions sur la présentation de la personne, sur l'ingénierie de formation (avec le dispositif de formation et la démarche de portefeuille de compétences) et enfin sur l'accompagnement.

Le but de ces entretiens est de les amener à les faire parler de leur propre pratique.

6.3-2 Choix des personnes interviewées

Nous avons réalisé trois entretiens semi-directifs, avec une professionnelle de la formation pour adultes, qui a elle-même mis en place une démarche de portfolio avec le

public en situation d'illettrisme, avec une professionnelle de l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme et enfin la responsable du dispositif de formation dans lequel nous sommes intervenues, afin d'avoir leur point de vue.

En effet, dans les hypothèses émises, nous avons indiqué que le portfolio était un outil pertinent pour le public en situation d'illettrisme. Afin de vérifier nos hypothèses, il nous paraissait indispensable d'obtenir l'avis des professionnels du terrain sur le sujet.

Nos trois interviewées sont des professionnelles de l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme.

La première, a conduit une démarche portfolio avec des personnes en situation d'illettrisme.

La seconde, est bénévole dans une association de lutte contre l'illettrisme, elle occupe le poste de formatrice et a été directrice de cette association.

Enfin, la troisième professionnelle, est responsable formation d'un espace libre savoirs et responsable d'un dispositif de lutte contre l'illettrisme.

6.3-3Déroulement des entretiens

Au début des trois entretiens, nous avons posé le cadre aux interviewées, en expliquant le but de notre démarche, le déroulement de l'entretien. Nous leur avons demandé l'autorisation d'enregistrer l'entretien, en précisant que le but était de faciliter notre transcription. Nous leur avons indiqué que nous allions prendre des notes et, également que les transcriptions seront anonymes, en effet nous attribuons un prénom fictif à nos enquêtés. Nous leur avons proposé de leur faire parvenir pour relecture les transcriptions.

Les entretiens menés sont des entretiens semi-directifs, afin de laisser une liberté à l'interviewé et de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée

Semi-directifs, car nous avons guidé ces entretiens, en posant des questions, en abordant les thèmes qui nous intéressaient et approfondissant certains points si besoin était. Nous avons ainsi, utilisé différents types de relances :

- Réitération, écho, reprenant le discours de l'interviewée *m10* « *Tu ferais plus du collectif que de l'individuel* ».
- Complément pour synthétiser la pensée exprimée : *c12* « *Donc c'était un peu la finalité que vous avez donné à la démarche ?* ».
- Interrogation pour préciser le point abordé par l'interviewée : *p5* « *La visée de ce dispositif, c'est d'insertion ?* »

6.3-4 Transcription des entretiens

Lors de la transcription, nous avons, tout d'abord numéroté chaque ligne du discours des enquêtées. Nous leur avons attribué un prénom fictif, afin de respecter l'anonymat. Nous avons également changé tous les noms des entreprises, lieux cités au cours des entretiens de façon à ne pas permettre d'identifier nos interviewées.

Pour un meilleur repérage au sein de chaque entretien, nous avons également identifié chaque interaction en utilisant l'initiale du prénom fictif attribué à l'interviewée, suivie d'un numéro identifiant l'interaction. La distinction entre nos propres interactions et celles des enquêtées se fait par la mise en majuscule ou minuscule de l'initiale. Cela nous donne par exemple pour le premier entretien de Coralie « *c1* », pour notre première question et « *C1* » pour la réponse de Coralie à cette question. Il en va de même pour Michelle « *m1* » et « *M1* » ou encore pour Pascale « *p1* » et « *P1* ».

Ainsi, lorsque nous mentionnons un extrait de l'entretien tel que : *M8, (198) « Je vois pas pourquoi le public illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là »*, il faut comprendre que nous sommes dans l'entretien de Michelle et qu'il s'agit de sa 8^{ème} interaction, que l'on trouve à la ligne 98.

Après avoir retranscrit nos entretiens, nous les avons transmis aux interviewées comme nous en avions convenu. Nous n'avons eu aucune remarque ni sur le fond, ni sur la forme.

Ces trois transcriptions sont disponibles intégralement en annexe du mémoire.

Chapitre 7 : L'ANALYSE DES PRATIQUES

L'entretien semi-directif est une méthode, nous permettant de recueillir les données. Une fois, ces données transcrites, nous avons analysé les éléments recueillis. Ce chapitre expose la pratique de nos trois professionnelles interviewées en reprenant leur discours.

7.1 Méthodologie de construction de la grille d'analyse des entretiens

Notre construction de grille d'analyse s'est faite en plusieurs étapes. Nous avons choisi de travailler entretien par entretien, afin de réaliser l'analyse du premier intégralement avant de passer au second.

7.1-1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un instrument d'analyse de données de communication qui permet de rendre significatives des informations simples.

Il s'agit de rechercher dans le discours l'implicite en décomposant les unités de sens et les thématiques associées.

Une première lecture des entretiens nous a paru nécessaire afin de relever les grands thèmes évoqués par les enquêtés. Sans le savoir préalablement, nous avons réalisé une analyse thématique évoquée par Laurence Bardin¹¹¹, comme le fait de « *découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux.* » Cette analyse thématique est basée sur des mots forts prononcés par les enquêtés.

7.1-2 Décomposition du discours

Nous avons recherché les unités de sens présentes dans les entretiens, lecture davantage séquentielle, en prenant appui sur le découpage thématique réalisé précédemment.

Cette deuxième phase s'est déroulée après avoir rédigé une très grande partie de notre approche conceptuelle. Cela nous a permis de préciser des thèmes, car certaines parties du

¹¹¹ Bardin L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : PUF. (Éd. 2001). p.101

discours des interviewées nous renvoyaient directement au point de vue de certains auteurs bordés dans nos concepts.

Ce travail de découpage en unités de sens, s'est déroulé sur plusieurs semaines et a été entrecoupé de pauses ; il nous semble que ces pauses ont été bénéfiques car elles nous permettaient de reprendre l'analyse avec un regard neuf et ainsi procéder à des changements. Cependant le risque était de ne jamais finir cette lecture, en trouvant sans cesse de nouveaux éléments. La difficulté pour nous, a été de nous arrêter et d'admettre que notre analyse était terminée.

Durant cette construction de grille d'analyse, nous avons essayé de prendre de la distance par rapport à nos hypothèses et au contenu de chaque entretien. Même si nos hypothèses ont guidé nos lectures et notre analyse, nous nous sommes efforcées de rester objective et ainsi accepter des idées qui ne correspondaient pas forcément à nos idées de départ.

7.1-3 L'analyse thématique

Après le découpage en unité de sens, nous sommes passées à la deuxième phase de l'analyse, la « *transversalité thématique* », nous avons donc regroupé par thèmes et sous thèmes les propos tenus par chacune des interviewées. Cette deuxième phase, nous a amenées à revoir à nouveau, certains de nos découpages d'entretiens et les thèmes, sous thèmes associés à chaque séquence, afin d'avoir une certaine harmonie dans notre analyse.

Nous avons construit un tableau à cinq colonnes. La première colonne précise les lignes du discours. La deuxième colonne comporte le discours extrait de l'entretien dans sa globalité. La troisième colonne est destinée aux unités de sens que nous souhaitons analyser. Les deux dernières colonnes comportent les sous-thèmes et thèmes.

N° de LIGNES	TEXTES	UNITES DE SENS	SOUS- THEMES	THEMES
--------------	--------	----------------	-----------------	--------

Figure n°26 : Tableau d'analyse

7.1-4 La grille thématique

Les trois entretiens décomposés, nous avons construit une grille thématique en fonction des sous-thèmes et thèmes dégagés dans chacun des entretiens. Cette grille fut utile pour croiser les données des entretiens. Nous avons constitué un tableau croisé en fonction de chacun des thèmes. Ce tableau permet de visualiser facilement ce que chaque professionnelle dit sur chacun des thèmes.

Nous sommes ainsi parvenues à identifier cinq thèmes différents, ceux-ci se découpant en sous-thèmes :

Illettrisme	Dispositif de formation	Accompagnement	Portfolio	Processus d'Empowerment
<ul style="list-style-type: none"> • Définition • Différenciation FLE et analphabétisme • Public • Lutte contre l'illettrisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Description • Critères de sélection • Positionnement • Organisation • Objectifs • Equipe • Pédagogie • Situation pédagogique • Outils / support • Partenaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Définition • Postures • Accompagnement individuel • Accompagnement collectif • Cadre • Relation 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche • Outil • Etapes du portfolio • Accompagnement • Analyse des expériences / compétences • Ingénierie pédagogique • Réflexivité • Médiation • Transition 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Insertion • Confiance en soi • Valorisation professionnelle / personnelle • Projet • Motivation

Figure n°27 : Grille thématique

Nous retrouvons dans cette thématique certains de nos concepts, des thèmes de nos entretiens. Il nous a semblé très délicat de classer certaines séquences dans telle ou telle catégorie, les concepts étant étroitement liés. Il nous a cependant fallu faire des choix.

7.1-5 Tableaux croisés

Les tableaux croisés sont une phase préalable à l'interprétation. Ces tableaux sont construits en reprenant ce que les interviewées disent sur un thème.

Afin de faciliter la compréhension de la construction des tableaux, voici un exemple :

Thème : Accompagnement

Sous thème	Coralie	Michelle	Pascale
Définition	« c'est la connaissance du public voilà à la fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain. » (1365-367)	« Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne, des personnes dans ce qu'elles ont d'unique. » (1137-138)	« On sait que l'accompagnement à l'apprentissage, est vaste et important bien sûr. » (1148-149)

Figure n°28 : Tableau croisé

7.2 Analyse des entretiens

7.2-1 Entretien de Coralie

Notre travail d'analyse nous a conduites à identifier cent six séquences dans l'entretien de Coralie.

Elle nous parle de l'illettrisme (sept séquences), autant du dispositif de formation (quinze séquences), que de l'accompagnement (quinze séquences), du portfolio (trente quatre séquences), et du processus d'Empowerment (dix huit séquences). Enfin, elle évoque sa scolarité initiale et son parcours professionnel à dix sept séquences.

- **Le trajet**

Après un Bac STT, elle s'oriente vers le DUT carrières sociales, mais faute d'expérience dans le domaine de l'animation, elle n'est pas acceptée. Elle se dirige alors vers une licence de sociologie. Après ces trois années, elle prépare pendant un an le concours de professeur des écoles, à distance. En parallèle de ses études, elle travaille comme animatrice pour les enfants. Elle échoue au concours, et intègre donc l'IUFM où elle prépare pendant, encore un an, le concours, qu'elle ne valide pas. Puis, elle réfléchit à son avenir, et nous indique que *« je commençais déjà à réfléchir à réellement si c'était le métier en fait, qui m'intéressait, heu je savais que j'étais heu je veux pas dire passionnée mais heu vraiment attirée par le côté éducation, formation, heu après le type de public, (...) j'allais vers l'enfant parce que c'était ce que j'avais connu jusqu'à maintenant »*. (134-38).

Elle décide d'intégrer un master Ingénierie de la formation. Elle réalise son stage de première année, dans une association qui lutte de manière préventive contre l'illettrisme, et participe *« avec les animatrices à un chantier formation qui s'est monté, heu là pendant ce chantier de formation, il y avait un groupe de stagiaires qui étaient accompagnés dans leurs projets professionnels, et heu l'objectif heu a été d'intégrer en fait, en plus de la formation aux savoirs de base on va dire, et l'accompagnement au projet pro d'intégrer heu des actions de lecture à haute voix ou des actions autour de la littérature de jeunesse, pour pouvoir heu que les personnes puissent reprendre confiance en elles, retravailler l'estime en soi, enfin voilà c'était un travail autour de l'écrit, de l'album »*. (151-58). Pour son deuxième stage, elle

intègre une association de formation, « où on accompagnait donc des personnes en situation d'illettrisme, dans le cadre d'une formation, heu de trois mois, donc les Lire, Ecrire, Calculer, Raisonner ». (163-65) Elle soutient son mémoire, qui porte « sur l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme, à l'autoformation en fait, comment on peut les accompagner dans leur autoformation ». (166-67) Dans la foulée, elle obtient un CDD, dans le domaine « de la formation tout au long de la vie, et l'ingénierie et l'insertion professionnelle et donc je suis chargée de mission, chef de projet et coordinatrice pédagogique pour les libres savoirs. » (168-70)

- **Vision de l'illettrisme**

Elle nous définit une personne en situation d'illettrisme, comme « une personne qui a été scolarisée et qui a suivi une scolarisation, ce que l'on pourrait dire entre guillemet normale, et donc que ne sait pas lire » (1117-119), et ajoute « la spécificité du public en situation d'illettrisme, c'est qu'ils ont été à l'école, qu'ils ont suivi une scolarité hein, qu'ils ont perdu, ou les connaissances qui ont été développées ou qui n'ont pas été bien acquises, ça on sait pas hein d'où vient finalement le, j'ai pas envie de dire le mot problème mais heu, on ne connaît pas réellement la cause de la situation d'illettrisme. » (1124-128).

- **Dispositif de formation**

Coralie intervient sur une formation destinée au public en situation d'illettrisme, « Alors là, heu il y avait les formateurs, en français et en mathématiques moi j'intervenais uniquement, les temps (...) en autonomie » (1137-139), « j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps en autonomie, en fait à ce moment là, heu les stagiaires pouvaient travailler sur heu, ils avaient leur salle, la salle que leur était destinée, ils pouvaient venir au centre de ressources » (C11, 138-140). Elle indique que « c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. » (1145-146).

- **Accompagnement**

Elle nous présente, les points importants dans l'accompagnement, qui sont, pour elle, « *c'est la connaissance du public voilà à la fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain.* » (1365-367). Elle ajoute, « *on accepte la personne telle qu'elle est dans son ensemble donc heu on accepte l'autre, en fait. J'ai aucune légitimité à imposer mes choix et je la prends dans sa globalité, c'est-à-dire je la prends avec sa religion, ben voilà, avec ce qui la constitue en tant que personne.* » (1375-378).

Elle nous présente également, ses postures d'accompagnement, « *il faut prendre la personne dans son individualité.* » (1130-131), elle se décrit comme étant « (...) *une personne ressource en complément, on va dire plutôt, des formateurs* » (1142-144), et accompagne « (...) *des personnes à être les acteurs de leur formation.* » (1175-176).

Elle nous dit accompagner de façon individuelle et collective, « *Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement.* » (1146-148), « *Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que heu bah, ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait.* » (1148-150).

Elle nous montre l'importance de poser le cadre dans l'accompagnement, « *quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra* » (1234-237)

Elle décrit la relation d'accompagnement, « *Du coup, je ne dis pas que moi je m'efface là dedans mais je suis une personne, sauf qu'en tant qu'accompagnateur je ne sais pas si je pourrais dire effacer les représentations mais c'est une personne que je prends avec heu son construit et donc je ne lui impose pas mes choix, que je l'accompagne dans ses choix, ses objectifs ça je pense que c'est essentiel donc du coup elle sera à l'écoute et instaurer une relation de confiance* » (1378-383) et ajoute « *Comme dirait Boutinet, la parité dans la relation et disparité des places, pour expliquer, je suis à égalité de la personne qui, heu, dans la relation on est à égalité, par contre je suis la personne qui accompagne donc voilà il y a une disparité des places* » (1387-391)

- **Portfolio**

Elle nous présente le module portfolio, et indique « *Alors en fait ce module là, je l'ai construit parce bah en janvier, en janvier dans le cadre du master, on a présenté notre propre portfolio* » (1172-174).

L'objectif était de sensibiliser les personnes sur le fait de « (...) *considérer le cadre de la formation comme un lieu de ressources heu, donc les formateurs comme les personnes ressources pour répondre à leur besoin, d'être en capacité de dire ben voilà, aujourd'hui* » « *dans mon parcours j'en suis là, au niveau de mes compétences, de mes connaissances il y a ça qui me manque, j'ai besoin de ça, et donc dans ce cadre là je sais que je peux trouver ça et donc j'entre dans ce type de formation et j'essaie de répondre à mes besoins comme ça.* » (1176-182), l'important dans cette démarche, c'est « (...) *que les personnes aient compris l'intérêt de la démarche heu, pour après soit heu l'utiliser tout au long de leur vie, soit la sortir un jour du placard* » (1335-343).

En ce sens, « *le portfolio était, pour moi, un des outils et heu une démarche, parce que c'est pas uniquement un outil mais c'est une démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé* » (1182-184)

Pour Coralie, le portfolio est adapté au public en situation d'illettrisme, « *Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de alors qu'il suffit d'adapter l'outil* » (1350-352).

Elle indique que le portfolio permet une réflexivité, « *une démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé mais aussi du coup une réflexion sur les choix et donc les projets, en fait les choix futurs* » (1183-185).

Elle présente le portfolio sous l'angle de la médiation, « *de faire un lien, une médiation en fait, avec mon passé, mon trajet, le moment présent* » (1185-186).

Enfin, elle nous montre que le portfolio permet de traverser une transition, « *C'est pour ça que heu, le portfolio, ça leur a permis de vivre une sorte heu de transition, car ils sont passés d'un stade où ils pensaient que heu qu'ils n'avaient pas de compétence à heu un stade où ils se rendent compte qu'ils ont des compétences et qu'ils peuvent avoir un projet.* » (1325-328).

- **Processus d'Empowerment**

Elle nous indique que le but de la formation « *était qu'ils soient autonomes.* » (1141).

Elle évoque également, que le portfolio est « (...) *un réel outil d'insertion, en réfléchissant à leur projet, en analysant heu leurs compétences, ils se sont aperçus, qu'ils pouvaient faire des choses.* » (1322-323), « *Le portfolio lui a permis de trouver des pistes pour s'insérer* » (1321).

Elle parle également de l'enjeu du portfolio en terme de confiance en soi, « *Et parce que je pense qu'aussi, les personnes en situation d'illettrisme pour certain ont une perte de confiance en soi, d'estime de soi alors que finalement quand on sait que ces personnes là ont la capacité, en ayant des difficultés, avec, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à vivre de manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça, arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement.* » (1188-193), et nous donne en exemple d'une personne, qu'elle a accompagnée, « *à la fin du portfolio a dit bah moi vraiment je heu, j'ai repris confiance en moi (...)* » (1302-304).

Elle indique que le portfolio permet une valorisation professionnelle, « (...) *elles ont développé des(...) compétences autres en fait plus moins mais d'autres compétences qu'on valorise peut-être pas assez et du coup le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent.* » (1194-197), « *Et du coup, on a essayé ensemble de réfléchir à, au niveau professionnel qu'est ce que ça peut apporter ? Au niveau personnel, qu'est ce que cela peut apporter ?* » (1253-255), « *Et puis à partir de là, on a défini un niveau, voilà professionnel cela me permet de me valoriser auprès des employeurs ça permet de mieux m'exprimer enfin voilà, il y a plein de choses qui sont sorties et à partir de tout ça, chacun écrivait son objectif, a essayé, en tout cas de reprendre les mots* » (1255-258).

Elle nous indique que le portfolio permet de réfléchir à nos projets, professionnels, de formation, personnels, « *Donc, voilà un des effets pour lui je pense, ça était de repenser son projet professionnel au regard de sa passion qui était la peinture, en fait.* » (1293-295), et nous donne un autre exemple, « *puis au début elle ne nous avait pas du tout parlé de son projet de travailler avec les enfants et puis petit à petit en fait, en travaillant tous, elle a commencé à dire, ben moi j'aimerais bien travailler avec des enfants, enfin c'est quelque*

chose qui me plairait. Et donc, heu sans lui imposait je lui dis, on lui a proposé d'aller se renseigner, que c'était le moment aussi peut-être d'aller voir ce que c'était de travailler avec des enfants et heu après de se dire que ce projet là n'est pas réalisable dans le temps présent mais qu'en voyant déjà ce que c'était, bah peut-être d'y réfléchir à comment un jour atteindre les compétences, les capacités nécessaires pour pouvoir entrer en CAP petite enfance » (1306-315).

De plus, le portfolio a un impact sur la motivation, *« Et puis, ça les motive de se dire « je sais des choses ». » (1360), « Le portfolio et heu pas que ça la formation en général aussi, leur adonné une motivation pour rechercher un travail, un stage voilà quoi. » (1323-325).*

7.2-2 Entretien de Michelle

Notre travail d'analyse nous a conduites à identifier quatre vingt onze séquences dans l'entretien de Michelle.

Elle nous parle autant de l'illettrisme (treize séquences), que du dispositif de formation (treize séquences), de l'accompagnement (vingt trois séquences), du portfolio (quinze séquences), et du processus d'Empowerment (douze séquences). Enfin, elle évoque sa scolarité initiale et son parcours professionnel à quinze séquences.

- **Le trajet**

Après l'obtention d'un bac littéraire, elle se dirige vers la psychologie. Au bout d'un an, elle réoriente et choisit d'intégrer une école d'infirmière, *« A la sortie de l'école d'infirmière, je me suis très rapidement installée en libérale, j'ai travaillé pendant 10 ans comme infirmière libérale. » (117-19).*

Au cours de son parcours professionnel, elle fait une formation universitaire, le DUFRA, Diplôme Universitaire de Formation sciences humaines à l'animation de groupe, puis *« Suite à ça, j'ai été formatrice d'adultes en milieu sanitaire et social. » (121)*

Aujourd'hui, *« je me suis installée comme coach scolaire pour les étudiants et avec la reprise du master 2 fonctions d'accompagnement ». (123-24)*

Concernant son implication dans le domaine de l'illettrisme, elle nous indique être « transversale au parcours que je t'ai décrit », (128-29) elle a « commencé en 1992, quand j'ai arrêté mon travail d'infirmière libérale. Je me suis intéressée pour m'intégrer dans mon village, aux associations et j'ai particulièrement repéré une association qui s'occupait de la lutte contre l'illettrisme. » (129-31). Elle intègre cette association « en tant que formatrice bénévole et au bout d'un an j'ai pris la responsabilité de la présidence de cette association. » (132-33).

Aujourd'hui, elle nous indique qu'elle n'est « plus présidente mais [qu'elle est] toujours bénévole dans cette association. » (134-35).

- **Vision de l'illettrisme**

Elle définit une personne en situation d'illettrisme, comme étant « une personne qui à un moment donné, heu ressent le manque pour être autonome, des apports de l'écrit et la lecture. » (1204-205), et ajoute « C'est pas forcément une personne qui n'a pas appris à l'école, c'est une personne qui a pu désapprendre » (1205-206).

Michelle nous indique qu'elle part « toujours du principe que l'apprenant n'est pas à un niveau zéro, il a toujours un niveau, il a toujours appris quelque chose même si ce n'est pas à l'école. » (151-52).

Elle nous dit que pour elle, « qu'il n'y pas tant de différences que ça » (1146) entre un public en situation d'illettrisme et un public lettré, « parce que c'est un public, j'ai envie de dire, à la fois singulier mais aussi comme au autre, comme n'importe quel public, comme n'importe quelles personnes » (199-102) et elle ajoute « Qu'est ce qui ferait la spécificité du public illettré ? Moi, je cois que les besoins des personnes illettrées sont les mêmes que les besoins de n'importe quelle personne avec des besoins qui peuvent être plus exacerbés dans certains cas, je pense au besoin de sécurité et je pense au besoin de reconnaissance de soi. » (1146-149).

Elle nous parle également des compétences des personnes en situation d'illettrisme, « Moi, c'est ma conception du public qu'on rencontre. Ils ont des tas de talents, des tas de savoir-faire, qu'on appelle vulgairement des contournements mais qui sont pour moi des savoir-faire. » (1168-170)

- **Dispositif de formation**

Michelle intervient dans une association de lutte contre l'illettrisme, en tant que bénévole, elle accompagne des personnes dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle nous indique qu'une personne *« a toujours appris quelque chose donc je fais déjà avec lui tout un temps de positionnement par rapport à ce qu'il maîtrise, à ce qu'il fait heu au niveau lecture, écriture avant de partir sur des moyens à mettre en place pour qu'il aboutisse à la réalisation de son projet. »* (152-55).

L'objectif de la formation, *« c'est l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en lien avec un projet quel que soit. »* (136-37).

- **Accompagnement**

Michelle nous présente les points importants dans l'accompagnement, *« Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne, des personnes dans ce qu'elles ont d'unique. »* (1137-138), *« Bien sûr une absence de jugement, que ce soit par rapport à leurs heu difficultés, à leurs histoires, heu etc. »* (1138-139), *« Et puis, donc, tout ce qui va toucher à la discrétion. »* (1143).

Elle ajoute, *« je crois qu'à partir du moment où on considère la personne comme une personne à part entière, quelle que soit sa problématique, qu'elle soit illettrée, malade, heu peut importe, ou avec d'autres empêchements, d'autres limites »* (1160-163), *« Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens »* (1163-1164)

Elle évoque également les postures d'accompagnement, *« Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe »* (1140-141), *« il semble que dans tous les cas, le formateur ou l'animateur doit faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, là où il en est mais c'est vrai avec tous les publics. »* (1152-154), *« Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe »* (1140-141).

Elle nous parle de l'accompagnement individuel, *« Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne »* (14-48), mais également de l'accompagnement collectif *« oui c'est forcément utile, et puis le fait que ça se*

passé en atelier collectif je pense que ça met un peu d'universel » (1128-129), « c'est-à-dire je me sens en lien avec les autres, je ne suis pas seul dans la galère où je suis, je suis pas seul à avoir eu les difficultés que j'ai eu » (1129-131), « Et puis l'émulation qu'il peut y avoir quand une personne qui commence à envisager dans un groupe, qu'elle pourrait peut-être utiliser ce qui est en train de se passer là pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. Forcément ça stimule, heu les autres. » (1131-134).

Elle nous montre l'importance, pour elle, de poser un cadre, *« c'est à lui de poser un cadre très précis, très contenant, heu pour qu'il n'y est pas de débordements dans les questions d'interprétation sauvage du vécu des autres. » (1141-143).*

En ce qui concerne la relation dans l'accompagnement, elle nous dit que l'apprenant vient, *« (...) avec des projets qui sont tout à fait variés et que nous prenons en compte dans la relation individuelle » (144-47)* et ajoute *« on faisait un travail de co pilotage de co construction » (1157).*

• Portfolio

Pour le portfolio, elle n'a pas mené la démarche portfolio auprès d'un groupe de personnes en situation d'illettrisme, mais elle a réalisé son propre portfolio.

Elle nous montre que le portfolio a sa place pour le public en situation d'illettrisme, *« je pense que c'est un outil qui a toute sa pertinence » (194), « Je vois pas pourquoi le public illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là » (199-100).*

Elle associe au portfolio, la réflexivité et indique *« une phase en atelier d'écriture qui va chercher le je me souviens de ce que j'ai fait avant. » (191), « Oui forcément, moi je pense que ça favorise un tas de prise de conscience de ce qui a amené à être ce qu'on est aujourd'hui, en tout cas l'aspect historique, historicité du sujet » (1125-126).*

Elle évoque aussi la médiation, *« il me semble que tout ce qui peut aller dans le sens de faire se rejoindre le passé, le présent et le futur et puis soi avec les autres, c'est porteur. » (1113-115), « On peut dire que le portfolio, fait médiation entre soi et les autres et soi avec soi-même. » (1115-116).*

Enfin, elle évoque la formation comme étant une transition, « *Donc, oui je dirais que c'est une transition.* » (1241-242), « *Je pense qu'il y a quand même de nombreuses conditions pour que ça se révèle être une transition heu importante.* » (1245-246).

- **Processus d'Empowerment**

Michelle nous parle de l'autonomie des apprenants, elle la définit ainsi, « *Alors après le être autonome dans sa vie de tous les jours, ça peut être simplement faire ses courses et ses papiers sans se faire arnaquer et puis heu sans dépendre d'autrui si elles ne souhaitent plus dépendre d'autrui, ça peut être s'insérer professionnellement, c'est très très large* » (1200-203). Pour elle, la formation doit viser à l'autonomie, « *il faut que ce soit une formation qui vise à l'autonomie et qui soit vraiment centrée sur le personne, qui heu prenne en compte le singulier dans le collectif* » (1243-245).

Elle évoque également, l'insertion et la notion de projet « *pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet.* » (1133).

Elle indique que le portfolio peut avoir une valorisation professionnelle, en prenant conscience de ses compétences, « *Et puis prise de conscience de ce que je suis et de ce que je n'ai pas soupçonné, décelé comme compétences, comme qualités, comme savoir-faire.* » (1126-128).

Elle parle de la motivation à entrer dans une formation, en évoquant la notion de besoin, « *Il y a forcément un besoin mais il s'inscrit pas forcément dans la sphère sociale ou socio-professionnelle.* » (1220-221), « *Il peut y avoir un besoin qui s'inscrit complètement dans la sphère personnelle.* » (1221-222), de manque, « *Donc forcément, il y a un manque à un moment donné heu, qui met en place la dynamique d'aller rechercher bah de quoi combler ce manque.* » (1227-229).

7.2-3 Entretien de Pascale

Notre travail d'analyse nous a conduites à identifier soixante trois séquences dans l'entretien de Pascale.

Elle nous parle de l'illettrisme (six séquences), du dispositif de formation (vingt deux séquences), de l'accompagnement (cinq séquences), autant du portfolio (dix séquences), que du processus d'Empowerment (dix séquences). Enfin, elle évoque sa scolarité initiale et son parcours professionnel à dix séquences.

- **Le trajet**

Pascale a une licence de mathématiques, *« ce qui [l'] a amenée à travailler bah en tant que surveillante dans un premier temps, et puis en tant que maître auxiliaire dans les domaines mathématiques et sciences physiques. »* (114-16).

Après une période à l'étranger, elle cherche un emploi dans l'éducation nationale, *« c'était un peu compliqué, donc en même temps, j'ai fait une recherche d'emploi dans la formation professionnelle continue. »* (120-21), elle trouve un emploi dans un organisme de formation pour adultes, *« Je suis entrée au sein de l'association, où j'ai commencé à travailler sur les actions qualifiantes, dans mon domaine, mathématiques et sciences physiques. Donc plutôt sur des CDD en fait. Ensuite, dans les ateliers individualisés, en tant que formatrice puis coordinatrice et responsable de formation. Egalement, j'allais l'oublier, j'ai suivi un master 2 FAC, enfin DESS FAC, il y a maintenant 7, 8 ans, voilà ce parcours. »* (121-26).

- **Vision de l'illettrisme**

Pascale différencie trois publics en difficultés avec les savoirs de base, *« Je dirai qu'il y a trois publics en difficulté avec ce que l'on appelle les savoirs de base, les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du FLE et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation. »* (155-57).

Elle indique que ce public s'est diversifié, *« Alors heu le public, effectivement s'est je dirais étoffé par les publics d'origine étrangère. »* (158), *« Mais il est normal aussi, au*

regard de l'évolution de la population française, il faudrait presque trouver un terme générique qui regroupe un peu la situation d'illettrisme et la situation de FLE » (160-62).

- **Dispositif de formation**

Pascale est responsable de formation, elle a participé à la création du dispositif de formation, pour le public en situation d'illettrisme, *« Alors il a été créé, il y a 5 ans » (129).*

Elle nous indique la façon dont il a été pensé, *« on s'interrogeait sur la possibilité de heu, d'intégrer sur les ateliers permanents des personnes en difficultés en langue française, en difficultés aussi d'écriture, de lecture etc. » (130-32), « et l'opportunité se faisait aussi sur heu une volonté politique, en fait de développer, des actions à destination du public en situation d'illettrisme, qui existe encore aujourd'hui. » (135-37).*

- **Accompagnement**

Pascale nous parle des points importants de l'accompagnement, *« Bah déjà savoir ce qu'est l'illettrisme, c'est un point clé quand même, avoir une connaissance des niveaux, aussi pour le FLE, avoir des outils pédagogiques adaptés, enfin il y a quand même une connaissance de ces publics, qui doit être présente. » (1150-153), « Beaucoup d'énergie aussi (rires), une énergie positive car souvent ce sont des publics qui ont besoin d'être accompagnés » (1154-156).*

Elle évoque l'accompagnement collectif, *« Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu'effectivement, en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe » (132-34), mais en précisant, « heu tout en étant dans l'idée de heu garder une individualisation des parcours » (134-35).*

- **Portfolio**

Concernant le portfolio, elle nous indique que c'est une *« bonne opportunité (...) propose à ces publics » (188-89), « Aujourd'hui je trouve que dans les prestations d'accompagnement, il y a pas forcément cette proposition de portfolio réellement, c'est à dire avec une formalisation vraiment concrète. » (189-91).*

De plus, elle nous dit que le fait de le proposer à ces publics en difficultés est à souligner, « *parce que quand on a des publics qui sont en difficultés de compréhension, de lecture, d'écriture, on s'interroge, mais je crois qu'il faut dépasser ça, tout comme pour les outils numériques, l'ordinateur, longtemps, tabous, il y avait un peu de frein de proposer ces outils* » (193-96), « *et pourquoi pas le portfolio, et je pense que c'est toujours valorisant pour ces publics, qu'on puisse penser heu, leur proposer des outils innovants, et de dépasser tous ces freins parce que heu on se dit oui, ils vont peut-être pas pouvoir les utiliser, les comprendre* » (199-101)

Elle ajoute également que cela permet de leur donner envie d'écrire, en commençant par écrire sur eux-mêmes, « *leur permet de parler dans un premier temps, d'expériences vécues, donc réussies entre guillemets, ce qu'ils ont réalisés, et heu transférer et heu donc d'avoir envie peut être d'écrire sur ces expériences, et du coup de leur donner un petit coup de pouce pour heu se lancer dans l'expression écrite.* » (1125-128).

En effet, elle indique que « *c'est quelque chose, de concret pour eux, et ça, je ne sais pas comment l'exprimer, mais moi, je pense que c'est important que ça vienne d'eux en fait.* » (1130-132) et « *Le fait d'écrire sur eux-mêmes, déjà, ils connaissent leurs histoires, donc heu c'est bien plus simple, que de démarrer sur heu une écriture plus élaborée, et sur une question extérieure à leur parcours.* » (1132-134).

• **Processus d'Empowerment**

Pascale nous parle de l'autonomie des apprenants, et indique que, durant la formation, il est important de développer leur autonomie, car la formation dure trois mois, « *développer leur autonomie, car au-delà de ces 3 mois, puisque c'est court, il faut qu'ils puissent avoir ces réflexes de poursuivre l'apprentissage* » (1156-158), « *et d'être toujours dans le « apprendre à apprendre », et repérer à quels moments, bah oui « là je suis en situation d'apprendre »* » (1158-159).

Elle nous parle de la visée d'insertion du dispositif de formation, « *Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel* » (167-68), nous définit ce qu'est l'insertion pour elle, « *Quand on parle d'insertion, heu, l'insertion, bah par l'amélioration d'accès à l'emploi en direct, par une pré-*

qualification à l'issue enfin, heu qualifiante, accès à l'emploi qui peut aussi passer par des chantiers d'insertion dans des heu des emplois aidés. » (168-71).

Elle indique que le portfolio est un réel outil d'insertion, *« ils ont analysé leurs compétences, ils ont plus ou moins un projet, ça peut être un réel outil d'aide à l'insertion. » (1113-114).*

Puis, elle évoque également le manque de confiance en soi des personnes en difficultés avec les savoirs de base, *« En plus, ce sont souvent des personnes qui n'ont pas confiance en elles, le portfolio peut les aider à reprendre confiance en elles » (1119-121).*

Pour elle, le portfolio permet une valorisation de soi-même mais également, une valorisation professionnelle, *« Le portfolio peut être une réelle valorisation de soi et heu une valorisation professionnelle » (1112-113).*

Pour finir, elle nous indique que le portfolio peut leur redonner la motivation de rechercher un stage ou un emploi, *« et aussi leur redonner la motivation nécessaire pour chercher un stage, une formation qualifiante, ou un emploi. » (1121-122).*

Chapitre 8 : LE REPERAGE DES AXES STRUCTURANTS

L'analyse du discours de nos trois professionnelles, nous a permis de dresser une synthèse sur leur vision de l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme.

Ce chapitre consiste à croiser les discours des professionnelles et de les confronter à la théorie.

Nous reprenons nos trois concepts constituant notre partie conceptuelle ainsi que les thèmes et sous-thèmes de la phase d'analyse, pour construire nos trois parties thématiques.

Les tableaux croisés, disponibles intégralement en annexe, ont été nos supports pour établir cette partie interprétative.

Dans un premier temps, nous présenterons les données relatives au dispositif de formation et public en situation d'illettrisme, avec leurs présentations du dispositif de formation dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme.

Dans un second temps, nous confronterons le discours des professionnelles sur l'accompagnement à la démarche portfolio, avec leurs définitions de l'accompagnement, leurs postures, leurs pratiques, leurs visions de la démarche de portfolio.

Dans un troisième temps, à partir de ces deux premières interprétations, nous présenterons les données, concernant le processus d'Empowerment des apprenants, grâce au dispositif de formation dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et à l'accompagnement à la démarche de portfolio.

Dispositif de formation & public en situation d'illettrisme	Accompagnement à la démarche de portfolio	Processus d'Empowerment
<p>Iillettrisme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentative de définition de l'illettrisme • Différenciation FLE et analphabétisme • Public <p>Dispositif de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation du dispositif de formation • Positionnement • Pédagogie 	<p>Accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentative de définition • Postures • Accompagnement individuel • Accompagnement collectif • Cadre • Relation <p>Portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démarche • Outil • Etapes du portfolio • Accompagnement • Analyse des expériences / compétences • Ingénierie pédagogique • Réflexivité • Médiation • Transition 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Insertion • Confiance en soi • Valorisation professionnelle / personnelle • Projet • Motivation

Figure n°29 : Grille d'interprétation

8.1 Dispositif de formation et public en situation d'illettrisme

L'illettrisme est un phénomène social qui est défini dans les années 80. En France, un grand nombre de personnes ne maîtrise pas les savoirs de base. Les profils de ces personnes, ne maîtrisant pas ces savoirs de base, sont variés.

Trois profils vont se distinguer, les personnes d'origine étrangère (FLE), qui ne maîtrisent pas les connaissances de base en français, les personnes analphabètes, qui n'ont pas été scolarisées, et enfin les personnes en situation d'illettrisme, qui ont été scolarisées mais sont en difficultés avec la lecture, l'écriture et le calcul.

Nous allons voir ce que nos trois professionnelles nous disent sur leurs dispositifs de formation et du public en situation d'illettrisme.

8.1-1 Public en situation d'illettrisme

- **Tentative de définition de l'illettrisme**

Coralie nous définit une personne en situation d'illettrisme, comme « *une personne qui a été scolarisée et qui a suivi une scolarisation, ce que l'on pourrait dire entre guillemet normale, et donc que ne sait pas lire* » (1117-119). Elle ajoute également que l'on pourrait avoir encore des sous-catégories, « *on pourrait encore découper en catégories, il y a des personnes qui ont des difficultés avec la lecture, un peu moins avec l'écriture heu pas avec le calcul d'autre un peu plus avec le calcul. On y mettrait aussi en repérage hein dans l'espace, un repérage ben oui dans l'espace tout simplement. Après, on a des personnes qui sont un peu plus en difficultés avec l'écrit, enfin un peu moins avec la lecture.* » (1120-124).

Pour Michelle, une personne en situation d'illettrisme, est une personne qui a désappris, faute de pratiquer, « *C'est pas forcément une personne qui n'a pas appris à l'école, c'est une personne qui a pu désapprendre* » (1205-206), « *Moi, j'ai eu souvent à faire à des personnes qui avaient désappris, c'est-à-dire qui avaient déjà des lacunes à l'époque scolaire, et qui après faute de pratiquer la lecture et l'écriture parce qu'ils avaient un métier qui ne le requerrait pas forcément, elles avaient désappris et un jour, il fallait bah se reconvertir.* »

(1206-210). Elle ajoute « *c'est une personne qui à un moment donné, heu ressent le manque pour être autonome, des apports de l'écrit et la lecture.* » (1204-205).

L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (A.N.L.C.I.), définit les personnes en situation d'illettrisme, ainsi, « *ce sont des personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base pour être autonomes dans les situation simples de la vie courante* »¹¹².

- **Différenciation FLE, analphabétisme**

Coralie fait une distinction avec les personnes d'origine étrangère et les personnes analphabètes, « *alphabétisation, ce sont des personnes qui n'ont pas été scolarisées et du coup qui n'ont pas vraiment, tout simplement appris à lire et écrire comme un enfant apprend normalement à l'école.* » (1114-116), « *le français, langue étrangère, c'est une personne qui, heu, est d'origine étrangère, qui ne maîtrise pas la langue dans le pays dans lequel elle se trouve.* » (1116-117).

Pascale fait également une distinction, « *Je dirai qu'il y a trois publics en difficulté avec ce que l'on appelle les savoirs de base, les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du FLE et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation.* » (155-57).

L'illettrisme se différencie, en effet, de la notion d'alphabétisme qui désigne l'incapacité de lire, d'écrire, de compter. Les personnes analphabètes n'ont pas été scolarisées dans leur langue maternelle. Les personnes relevant du FLE, Français Langue Etrangère, ont des difficultés avec la langue française, qui n'est pas leur langue maternelle.

- **Public**

Coralie nous indique que « *la spécificité du public en situation d'illettrisme, c'est qu'ils ont été à l'école, qu'ils ont suivi une scolarité hein, qu'ils ont perdu, ou les connaissances qui ont été développées ou qui n'ont pas été bien acquises, ça on sait pas hein d'où vient finalement le, j'ai pas envie de dire le mot problème mais heu, on ne connaît pas réellement la cause de la situation d'illettrisme.* » (1124-128).

112

Coralie nous explique que ce public est très difficilement repérable, en effet, ils mettent en place des stratégies de contournement, *« Et parce que je pense qu'aussi, les personnes en situation d'illettrisme pour certain ont une perte de confiance en soi, d'estime de soi alors que finalement quand on sait que ces personnes là ont la capacité, en ayant des difficultés, avec, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à vivre de manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça, arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement »* (1188-193).

Michelle rejoint Coralie, et nous indique que ces contournements sont des savoir-faire, des mécanismes de défense *« (...) et toute capacité est bonne à développer quand même, mais il y a toujours des contournements qui sont heu qui sont des savoir-faire. Il y a des contournements qui sont aussi des évitements, la personne qui dit qu'elle n'a pas ses lunettes, parce qu'en fait elle ne sait pas remplir son chèque. Ca, c'est plus embêtant. »* (1181-185).

Elle ajoute également, qu'elle prend en compte ces stratégies de contournement, dans ses animations, *« Donc, moi, j'ai pour habitude de ne pas casser ces phénomènes là, parce que ce sont des mécanismes de défense qui sont, qui peuvent être utiles. Heu, parfois même de les aider à retrouver le contournement qu'ils ont employé le plus souvent quand ils étaient dans une situation délicate, par exemple dans une administration ou comment vous vous y prenez quand vous avez un papier à remplir, heu quelles sont vos stratégies pour y arriver et surtout pas casser ces stratégies là heu qui peuvent être encore utiles un moment. Mais par contre, de ces stratégies là, il peut arriver qu'on en déduise bah des appuis pour avancer, ça peut arriver. »* (1189-196).

Michelle nous explique que ce public, n'a pas un niveau zéro, il a toujours appris quelque chose, *« parce que moi je pars toujours du principe que l'apprenant n'est pas à un niveau zéro, il a toujours un niveau, il a toujours appris quelque chose même si ce n'est pas à l'école. »* (151-52).

Pour elle, il n'y pas tant de différence que cela entre public illettré et public lettré, *« Moi, je pense qu'il n'y pas tant de différences que ça »* (1146).

Michelle définit le public en situation d'illettrisme comme étant singulier mais également comme n'importe quel public, *« parce que c'est un public, j'ai envie de dire, à la fois singulier mais aussi comme au autre, comme n'importe quel public, comme n'importe*

quelles personnes » (199-102), et nous indique que ces deux publics ont les mêmes besoins, « Qu'est ce qui ferait la spécificité du public illettré ? Moi, je cois que les besoins des personnes illettrées sont les mêmes que les besoins de n'importe quelle personne avec des besoins qui peuvent être plus exacerbés dans certains cas, je pense au besoin de sécurité et je pense au besoin de reconnaissance de soi. » (1146-149), « ils ont leurs histoires, ils ont fait des choses, ils ont des expériences heureuses, malheureuses, mais heu comme toutes personnes, ils ont envie de parler d'eux, de leurs expériences et de leurs vécus. » (1102-104).

Pascale, nous indique que le public s'est étoffé, au regard de l'évolution de notre population, *« Alors heu le public, effectivement s'est je dirais étoffé par les publics d'origine étrangère. » (158), « Ce qui est une réalité par rapport aux nombreux dispositifs aujourd'hui, par rapport au public ciblé : en situation d'illettrisme. » (158-60), « Mais il est normal aussi, au regard de l'évolution de la population française, il faudrait presque trouver un terme générique qui regroupe un peu la situation d'illettrisme et la situation de FLE » (160-62).*

Anne Vinérier¹¹³, nous indique, comme Coralie et Michelle, que l'apprenant n'arrive pas *« vierge de tout savoir »*, en effet, il a acquis des savoirs, mis en place des stratégies de contournement qui se substituent à l'utilisation de la lecture, de l'écrit, du calcul. Identifier ces savoirs, savoir-faire, les différentes compétences utilisées, les stratégies mises en place, c'est permettre à l'apprenant de transformer son rapport au savoir.

8.1-2 Dispositif de formation

- **Présentation du dispositif de formation**

Coralie est intervenue sur une formation destinée au public en situation d'illettrisme et a mis en place un module sur le portfolio, *« Alors là, heu il y avait les formateurs, en français et en mathématiques moi j'intervenais uniquement, les temps (...) en autonomie » (1137-139), « j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps en autonomie, en fait à ce moment là, heu les stagiaires pouvaient travailler sur heu, ils*

¹¹³ Anne Vinérier, L'hologramme in des Chemins de savoirs, Scérén CRDP Orléans-Tours, 2005, p17

avaient leur salle, la salle que leur était destinée, ils pouvaient venir au centre de ressources » (C11, 138-140). Elle indique que « c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. » (1145-146).

Coralie évoque quelques critères de sélection pour entrer dans cette formation en savoirs de base, elle possédait une *« grille prédéfinie qui appartenait à l'organisme de formation »* (198), *« c'était des personnes dites en situation d'illettrisme, qui sont en difficulté avec la lecture, l'écriture, qui avaient déjà un projet professionnel plus ou moins construit »* (199-101), *« Oui après, on a forcément l'âge, heu enfin si les personnes sont demandeurs d'emploi, s'ils correspondent, en fait, au public cerné »* (1101-102), *« J'ai oublié un des critères ça me revient le niveau. On va dire qu'il y a des niveaux dans les situations d'illettrisme et là ce n'était pas des personnes, enfin ce sont des personnes qui avaient heu déjà des connaissances. »* (1262-264).

L'objectif donné à son animation était que, *« le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent. On a des compétences dans tout ce que l'on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les savoirs de base. »* (1196-199).

Michelle intervient comme formatrice dans une association de lutte contre l'illettrisme, dont *« L'objectif de la formation, c'est l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en lien avec un projet quel que soit. »* (136-37).

Pascale, responsable de formation, nous décrit le dispositif de formation destiné aux personnes en situation d'illettrisme, *« Alors il a été créé, il y a 5 ans »* (129), *« on s'interrogeait sur la possibilité de heu, d'intégrer sur les ateliers permanents des personnes en difficultés en langue française, en difficultés aussi d'écriture, de lecture etc. »* (130-32), *« et l'opportunité se faisait aussi sur heu une volonté politique, en fait de développer, des actions à destination du public en situation d'illettrisme, qui existe encore aujourd'hui. »* (135-37).

L'objectif de cette formation en savoirs de base est, « (...) *d'enrichir notre offre de formation, en savoirs de base, et d'avoir une offre plus spécifique à destination de ces publics qui étaient donc repérés sur le territoire.* » (139-42), ce dispositif de formation à une « *Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel* » (167-68).

Pascale évoque l'importance du partenariat dans la mise en œuvre d'une action de formation, « *Donc la mise en œuvre de cette action, il y 5 ans, a nécessité de communiquer aux partenaires institutionnels, la mise en place du dispositif* » (144-45), « *Et ce partenariat, on va le trouver dans différents lieux, dans tous les centres sociaux, les dispositifs de suivi RSA, etc* » (152-53). Elle indique, qu'il y a beaucoup de partenaires à mobiliser pour que l'action démarre et intéresse le public, « *Donc, heu, c'est vrai qu'il y avait beaucoup de partenaires, d'interlocuteurs à mobiliser pour que l'action puisse démarrer.* » (153-54).

Pascale nous parle également, de plusieurs critères de sélection, « *le niveau linguistique, nous allons tenir compte effectivement déjà de leur niveau en langue.* » (173-74), « *Leur parcours scolaire donc heu en France pour certains* » (171-72), « *avec aussi l'historique de leur parcours scolaire, à savoir si c'est en France, ou à l'étranger* » (176-77), « *quelle est leur langue de naissance* » (174), « *et puis la motivation bien entendu* » (177) « *aussi, la situation hein, puisque là le dispositif est ouvert qu'aux demandeurs d'emploi hein donc quand même aussi le statut intervient aussi.* » (177-79).

L'illettrisme est un phénomène qui concerne toute la société. La lutte contre l'illettrisme est caractérisée par la mise en place de dispositifs réalisés par différents partenaires et ayant pour objectif premier de remédier à ce problème social.

Dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, il ne s'agit pas d'alphabétiser les personnes en situation d'illettrisme mais de les accompagner dans leur acquisition des savoirs de bases. La formation tout au long de la vie se voit attribuer cette mission.

La formation destinée à former les adultes propose des dispositifs adaptés aux spécificités du public. La formation doit répondre à des besoins individuels et personnels en accompagnant chaque personne à « se former ».

- **Positionnement**

Coralie nous parle du positionnement préalable à toute entrée en formation, dont le but est de repérer où sont les difficultés, de connaître les besoins de la personne « *Il suffit après de faire un positionnement, de repérer où sont ses difficultés, et de savoir quels sont ses besoins.* » (1133-134), mais également, le positionnement permet de voir, si la formation correspond réellement à la personne, « *et puis bah bien sûr tout le positionnement qui permet de voir heu aussi si la personne a enfin correspond au public à qui est destiné ce type de formation.* » (192-94).

Michelle nous explique également sa façon de procéder en ce qui concerne le positionnement. Le positionnement permet de mettre en place les moyens adéquats pour réaliser les projets de l'apprenant, « *Il a toujours appris quelque chose donc je fais déjà avec lui tout un temps de positionnement par rapport à ce qu'il maîtrise, à ce qu'il fait heu au niveau lecture, écriture avant de partir sur des moyens à mettre en place pour qu'il aboutisse à la réalisation de son projet.* » (152-55).

Pascale évoque brièvement la notion de positionnement comme préalable à toute entrée en formation, « *de tests, positionnements, évidemment hein,* » (175-76).

Nous constatons à travers le discours des interviewées, que l'illettrisme peut se définir de manière générique, mais cette définition ne nous permet pas de connaître les difficultés spécifiques à chaque personnes. Il est donc, nécessaire de prendre en compte la singularité, le vécu de la personne, afin de repérer avec elle, les difficultés, qu'elle rencontre au quotidien.

- **Pédagogie**

Coralie nous parle de sa pédagogie mise en place, elle indique s'adapter aux besoins des apprenants, « *c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça.* » (1145-146), faire de l'individualisation, « *Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement.* » (1146-148), tout en maintenant quelques points en groupe, « *Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait.* » (1148-150).

Michelle nous explique sa pédagogie, qui est centrée sur la personne, avec une prise en compte des besoins de l'apprenant, sa pédagogie est co-construite avec l'apprenant, « *Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne* » (147-48), « *c'est-à-dire heu une prise en compte des besoins de l'apprenant, de son projet et une pédagogie derrière qui est déclinée avec lui et en fonction de ses besoins et en fonction de là où il en est aussi* » (148-51).

Il semble inutile de penser qu'il y ait une pédagogie des adultes spécifiques aux personnes en situation d'illettrisme. Ce qui ne signifie pas non plus que ce public, comme tout public en formation d'adultes, n'ait pas des spécificités à analyser et à intégrer dans les progressions pédagogiques et les situations formatives proposées.

Ce qui ressort du discours des professionnelles, est qu'il est important de placer l'apprenant au centre de ses apprentissages et de l'acte d'apprendre. Il convient, de donner à l'adulte en situation d'illettrisme, une possibilité de co-produire sa formation, de redevenir un acteur légitime dans un processus, qui jusque-là, lui a largement échappé.

8.2L'accompagnement à la démarche de portfolio

8.2-1 L'accompagnement

- **Tentative de définition**

Coralie définit les points importants pour accompagner. Pour elle, la connaissance du public est primordiale, d'une manière théorique et d'une manière pratique, issue du terrain, « *c'est la connaissance du public voilà à la fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain.* » (1365-367).

Elle ajoute également, qu'il est indispensable d'accepter la personne dans son ensemble, telle qu'elle est, « *on accepte la personne telle qu'elle est dans son ensemble donc heu on accepte l'autre, en fait. J'ai aucune légitimité à imposer mes choix et je la prends dans sa globalité, c'est-à-dire je la prends avec sa religion, ben voilà, avec ce qui la constitue en tant que personne.* » (1375-378).

Michelle nous indique qu'il faut respecter les personnes dans ce qu'elles ont d'unique, « *Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne, des personnes dans ce qu'elles ont d'unique.* » (1137-138), elle ajoute une absence de jugement, « *Bien sûr une absence de jugement, que ce soit par rapport à leurs heu difficultés, à leurs histoires, heu etc.* » (1138-139), une discrétion, « *Et puis, donc, tout ce qui va toucher à la discrétion.* » (1143).

Elle nous explique qu'à partir du moment où l'on considère la personne comme une personne à part entière, que l'on se met à la portée des personnes, cela apporte aux personnes, « *je crois qu'à partir du moment où on considère la personne comme une personne à part entière, quelle que soit sa problématique, qu'elle soit illettrée, malade, heu peu importe, ou avec d'autres empêchements, d'autres limites. Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens.* » (1160-164).

Pascale nous indique que pour accompagner les personnes en situation d'illettrisme, il faut avoir connaissance de ce public, « *Bah déjà savoir ce qu'est l'illettrisme, c'est un point clé quand même, avoir une connaissance des niveaux, aussi pour le FLE, avoir des outils pédagogiques adaptés, enfin il y a quand même une connaissance des ces publics, qui doit être présente.* » (1150-153).

Elle ajoute, que ce sont des publics qui ont besoin d'être accompagnés, cela demande donc, une énergie positive de la part des accompagnateurs, « *Beaucoup d'énergie aussi (rires), une énergie positive car souvent ce sont des publics qui ont besoin d'être accompagnés* » (1154-156).

Maela Paul prend l'idée de substance pour montrer, qu'accompagner quelqu'un à s'élever, c'est, « *mettre quelqu'un en possession de ce qui lui est nécessaire pour subsister* »¹¹⁴.

Il est important de ne pas considérer les personnes en situation d'illettrisme, comme des personnes qui ont des manques : ce sont des sujets qui ont construit des savoirs en dehors du savoir lire-écrire-compter. Ils ont mis en œuvre des compétences, des savoir-faire, des contournements qui révèlent la mise en place de stratégies cognitives et affectives.

¹¹⁴ Maela Paul, (2004), L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique. Paris : L'harmattan. p64

Dans ce sens, le formateur est un accompagnateur de personnes qui ont déjà parcouru un chemin sans l'écrit et qui souhaite peu à peu avoir accès à cet écrit. Cela suppose de considérer les personnes dans une relation de parité, où l'apprenant est sujet qui construit son parcours, reconnu dans ses savoirs et non ses manques. Comme nous l'avons indiqué, apprendre c'est changer de forme et il y a un risque à changer de forme. Le formateur accompagne donc, cette prise de risque en instaurant une relation de confiance.

- **Postures**

Concernant les postures, nous avons relevé dans le discours de Coralie, plusieurs points, elle nous indique qu'il faut prendre la personne dans son individualité, « *il faut prendre la personne dans son individualité.* » (1130-131).

Elle dit, se positionner comme une personne ressource, en complément des autres formateurs, « *Donc moi j'intervenais sur ces temps là, je leur proposais d'être une personne ressource en complément, on va dire plutôt, des formateurs* » (1142-144).

Elle explique, qu'elle était disponible et intervenait en fonction de leurs besoins, « *c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça.* » (1145-146).

Elle accompagnait les personnes à être acteur de leur formation, « *on peut accompagner des personnes à être les acteurs de leur formation.* » (1175-176).

Elle nous indique, qu'elle accompagnait chacun, en fonction de leurs besoins, « *Donc, voilà, après soit j'écrivais pour eux soit ils savaient écrire, enfin on accompagne en fonction de chacun.* » (1264-266), « *donc c'est ça aussi où l'accompagnement est différent, c'est que sur l'écriture, par exemple de l'objectif, il y en a qui savent écrire ou recopier ou qui savent écrire avec des fautes et du coup ça ne posait pas de souci. D'autres savaient qu'ils faisaient des fautes quand ils écrivaient donc, ne voulaient pas passer par l'écrit alors heu c'est peut être ça.* » (1258-262).

Michelle positionne le formateur, comme le garant de ce qui passe dans le groupe, « *Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe* » (1140-141), et comme une personne devant faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, « *il semble que dans tous les cas, le formateur ou l'animateur doit*

faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, là où il en est mais c'est vrai avec tous les publics. » (1152-154).

La posture de l'accompagnateur dans un contexte de formation est complexe. En effet, le formateur doit permettre à chacun de répondre à ses besoins et doit répondre à une demande institutionnelle. La posture de l'accompagnateur est influencée par ces deux objectifs, répondre aux besoins des personnes et respecter le cadre institutionnel.

L'attitude de veille de Maela Paul, est une « *attitude de retrait ou d'effacement* »¹¹⁵, ainsi nous retrouvons la description de cette attitude dans le discours de ...

L'accompagnateur en formation est présent aux côtés de celui qui souhaite se former, il ne se met jamais à la place de l'apprenant, mais chemine à ses côtés tout au long de la formation. L'accompagnateur s'efface pour laisser de l'autonomie à l'apprenant, comme l'indique, Coralie, « *Du coup, je ne dis pas que moi je m'efface là dedans mais je suis une personne, sauf qu'en tant qu'accompagnateur je ne sais pas si je pourrais dire effacer les représentations* » (1.378-380).

L'apprentissage ne consiste pas à faire pour l'autre, mais à accompagner l'autre dans sa démarche.

L'accompagnateur est également, comme le souligne Michelle, le garant du bon déroulement de la formation.

Dans le cadre du portfolio, il est le « passeur », c'est-à-dire qu'il l'aide à l'explicitation des expériences de la vie quotidienne de façon détaillée, et aide à passer d'une situation à une autre, comme par exemple, d'une situation où la personne n'a pas de projet à une situation où la personne sait ce qu'elle veut faire et comment elle doit d'y prendre, pour y parvenir.

Il est le « facilitateur », il ouvre les champs possibles, donne des pistes, les outils nécessaires pour découvrir ce que qu'elles sont capables de faire, mais aussi prendre conscience de ce qu'il leur reste à faire, de ce qu'elles pourraient faire.

¹¹⁵ Ibid. p.100

- **Accompagnement individuel**

Coralie évoque l'accompagnement individuel dans son discours, en indiquant que chaque apprenant travaillait de façon individuelle, « *Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement.* » (1146-148).

Michelle nous indique, accompagner de façon individuelle, en ayant une approche centrée sur la personne, « *Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne* » (14-48).

Elle ajoute à quel moment, il est opportun d'accompagner de façon individuelle, « (...) *arriver au stade du projet professionnel et du projet d'insertion si c'est le besoin, si c'est dans ce cadre là. Là, je pendrais peut-être plus heu les choses sous la forme d'un accompagnement individuel pour vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le travail préalable.* » (1118-122).

Pascale nous indique, qu'il est important de garder une individualisation des parcours en formation, « *heu tout en étant dans l'idée de heu garder une individualisation des parcours* » (134-35).

- **Accompagnement collectif**

Coralie nous explique, qu'elle était amenée à faire des points en groupe, car le sujet abordé pouvait concerner tout le monde, « *Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que heu bah, ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait.* » (1148-150).

Michelle nous indique que le collectif permet de mettre de l'universel dans la formation, « *oui c'est forcément utile, et puis le fait que ça se passe en atelier collectif je pense que ça met un peu d'universel* » (1128-129), en ajoutant que cela permet de créer des liens entre les apprenants, « *c'est-à-dire je me sens en lien avec les autres, je ne suis pas seul dans la galère où je suis, je suis pas seul à avoir eu les difficultés que j'ai eu* » (1129-131), et que cela permet de stimuler les uns et les autres, « *Et puis l'émulation qu'il peut y avoir* »

quand une personne qui commence à envisager dans un groupe, qu'elle pourrait peut-être utiliser ce qui est en train de se passer là pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. Forcément ça stimule, heu les autres. » (1131-134).

Pascale nous explique, qu'en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, grâce à la dynamique de groupe, « *Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu'effectivement, en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe* » (132-34).

- **Cadre**

Le cadre permet de fixer la place, la posture de chacune des parties. Il permet de définir les limites de la relation.

Coralie nous montre l'importance de poser la cadre, « *quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra* » (1234-237).

Michelle a deux reprises, nous indique poser la cadre, « *Il est important de poser le cadre* » (1108), en effet, cela permet qu'il n'y ait pas de débordement, « *c'est à lui de poser un cadre très précis, très contenant, heu pour qu'il n'y est pas de débordement dans les questions d'interprétation sauvage du vécu des autres.* » (1141-143).

- **Relation**

Coralie nous indique que dans la relation d'accompagnement, l'accompagnateur doit prendre la personne avec son construit, ne pas lui imposer ses choix, mais l'accompagner, dans le but, d'instaurer une relation de confiance, « *c'est une personne que je prends avec heu son construit et donc je ne lui impose pas mes choix, que je l'accompagne dans ses choix, ses objectifs ça je pense que c'est essentiel donc du coup elle sera à l'écoute et instaurer une relation de confiance* » (1380-383).

Elle nous explique la relation d'accompagnement en citant Jean-Pierre Boutinet, « *relation c'est ça aussi dans l'accompagnement. Comme dirait Boutinet, la parité dans la relation et disparité des places, pour expliquer, je suis à égalité de la personne qui, heu, dans la relation on est à égalité, par contre je suis la personne qui accompagne donc voilà il y a une disparité des places* » (1387-391).

Michelle nous indique prendre en compte l'apprenant dans sa globalité, avec ses projets, dans la relation d'accompagnement, « *où l'apprenant vient (...) avec des projets qui sont tout à fait variés et que nous prenons en compte dans la relation individuelle* » (144-47).

Elle ajoute, qu'ensemble, ils font un travail de co-pilotage et de co-construction, « *on faisait un travail de co pilotage de co construction* » (1157).

La relation dans l'accompagnement est basée sur une disparité des places et sur une relation paritaire. Maela Paul nous explique que « *chacun à sa place essentielle, mais c'est la mise en mouvement d'une dissymétrie, tantôt au profit de l'accompagnant, tantôt au profit de l'accompagné, que se joue l'équilibre des puissances inégales* »¹¹⁶.

L'enjeu de l'accompagnement est d'instaurer une relation de confiance. Pour cela, il s'agit de considérer la personne accompagnée, comme une personne singulière. Il est nécessaire de trouver une posture permettant à l'autre de s'engager dans la relation, avec toute autonomie.

8.2-2 Le portfolio

- **Démarche**

La démarche portfolio consiste à expliciter son itinéraire de vie, à analyser ses acquis de formation, ses acquis de l'expérience. C'est une approche descriptive des faits, en construisant leurs argumentaires, les personnes collectent des documents, qui serviront de preuve. Elles peuvent s'appuyer sur des référentiels professionnels, de formation. Le document global est la propriété de chacun, il est intime et unique. Pour autant, les démarches futures doivent pouvoir utiliser l'outil comme un support, à la fois il doit être possible

¹¹⁶ Ibid. p.62

d'emprunter des productions, outils, comme il doit être possible de présenter les preuves de ce que l'on avance sans l'analyse qui a été menée.

Coralie nous présente la démarche portfolio, qu'elle nomme, module portfolio, « *Et puis, voilà après le module portfolio.* » (1172).

Elle nous apprend, qu'elle a construit ce module, car dans le cadre de sa formation universitaire, elle a elle-même réalisé son portfolio, « *Alors en fait ce module là, je l'ai construit parce bah en janvier, en janvier dans le cadre du master, on a présenté notre propre portfolio* » (1172-174).

Elle nous explique, qu'elle était convaincue, de l'opportunité de la formation, pour les apprenants faire le point sur leurs parcours, leurs compétences, « *et j'étais convaincue (...) que les personnes puissent considérer le cadre de la formation comme un lieu de ressources heu, donc les formateurs comme les personnes ressources pour répondre à leur besoin, d'être en capacité de dire ben voilà, aujourd'hui « dans mon parcours j'en suis là, au niveau de mes compétences, de mes connaissances il y a ça qui me manque, j'ai besoin de ça, et donc dans ce cadre là je sais que je peux trouver ça et donc j'entre dans ce type de formation et j'essaie de répondre à mes besoins comme ça.* » (1174-182).

Pour réaliser cette réflexion, le portfolio lui paraît être la démarche appropriée, « *Donc, je trouvais que le portfolio était, pour moi, un des outils et heu une démarche, parce que c'est pas uniquement un outil mais c'est une démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé* » (1182-184).

Michelle qui n'a pas réalisé la démarche portfolio avec un groupe, nous indique, qu'elle présenterait la démarche d'une façon simple, « *je présenterais la démarche heu portfolio d'une façon simple déjà* » (1106) et voit plusieurs phases dans le portfolio, « *Moi je verrais plusieurs phases, de toute façon, je pense que le portfolio peut s'introduire à ses différents niveaux* » (1122-123).

Pascale voit dans cette démarche, une bonne opportunité pour ce public, « *bonne opportunité (...) propose à ces publics* » (188-89), « *Et de le proposer à ces publics d'autant plus* » (193).

Elle regrette, qu'il n'y ait pas cette proposition de portfolio dans les prestations d'accompagnement, « *Aujourd'hui je trouve que dans les prestations d'accompagnement, il y a pas forcément cette proposition de portfolio réellement, c'est à dire avec une formalisation vraiment concrète.* » (189-91).

- **Outil**

Coralie nous dit, que c'était la première fois, qu'elle accompagnait à la démarche de portfolio, elle se rend de la nécessité d'adapter l'outil au public, « *c'était la première fois que j'accompagnais la mise en place d'un portfolio et heu du coup on se rend compte que ce type de démarche là, on va proposer un outil, c'est pas forcément adapté à tout public* » (1207-209).

Pour elle, c'est une erreur de penser que le portfolio n'est pas pour le public en situation d'illettrisme, puisqu'il suffit d'adapter l'outil, « *Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de alors qu'il suffit d'adapter l'outil* » (1350-352).

Michelle nous indique que le portfolio est un outil qui a toute sa pertinence dans une formation pour le public en situation d'illettrisme, « *je pense que c'est un outil qui a toute sa pertinence* » (194).

Elle ajoute, qu'elle ne voit pas pourquoi, ce public ne serait pas à même de l'utiliser, « *Je vois pas pourquoi le public illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là* » (199-100).

Pascale montre qu'il faut dépasser les appréhensions sur la complexité de certains outils pour un public en difficulté avec les savoirs de base, « *parce que quand on a des publics qui sont en difficultés de compréhension, de lecture, d'écriture, on s'interroge, mais je crois qu'il faut dépasser ça, tout comme pour les outils numériques, l'ordinateur, longtemps, tabous, il y avait un peu de frein de proposer ces outils* » (193-96).

Elle nous explique, que c'est également valorisant pour ce public, de leur proposer des outils innovants, comme le portfolio, « *et pourquoi pas le portfolio, et je pense que c'est toujours valorisant pour ces publics, qu'on puisse penser heu, leur proposer des outils* »

innovants, et de dépasser tous ces freins parce que heu on se dit oui, ils vont peut-être pas pouvoir les utiliser, les comprendre » (199-101).

- **Etapes du portfolio**

Coralie, qui a conduit une démarche de portfolio avec un groupe de personnes en situation d'illettrisme, nous présente de façon précise, les grandes étapes de sa démarche, *« Donc, j'ai constitué un portefeuille de compétences avec les différentes étapes en fait avec une étape heu, retour sur mon parcours, avec une première feuille qui était la feuille sur l'identité, une avec l'objectif du parcours, donc là on le faisait plus ou moins ensemble. » (1241-244).*

Elle nous explique qu'elle leur a présenté son propre portfolio, *« Donc, j'ai avant tout, enfin avant de leur laisser faire, je leur ai proposé heu, le mien parce que après pourquoi eux exposeraient leur parcours alors que voilà, moi je trouvais légitime de leur proposer aussi une partie des éléments de mon parcours. » (1224-226), « Donc, j'ai présenté des éléments de mon parcours personnel, heu je crois que j'avais proposé parcours de formation mais j'ai intégré à personnel aussi parce que forcément pour certain le parcours n'était pas forcément très long. Donc, je leur ai proposé des choses sur mon parcours professionnel, voilà des petits éléments, heu au tableau que j'avais rempli sur mon parcours » (1227-230).*

Elle nous dit, qu'elle a posé le cadre, en expliquant l'objectif du portfolio, *« Voilà heu, quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra. » (1234-237)*

Elle indique, avoir proposé de travailler autour du parcours dans un premier temps, *« Dans un premier temps en fait, j'avais proposé de travailler heu, uniquement autour du parcours (...) Avec dans une première case, où l'on y mettait les expériences personnelles, une autre les expériences professionnelles et puis, je sais plus heu activités, on a tous des loisirs et autres. » (1215-221).*

Pour remplir le tableau, ils sont libre choix, *« je leur ai proposé ce tableau là en leur disant enfin heu, il n'y avait pas besoin d'écrire, qu'ils pouvaient dessiner, qu'ils pouvaient*

ramener des magazines, qu'ils pouvaient découper enfin ils pouvaient faire comme ils le souhaitaient. » (1221-224).

Elle précise également, qu'ils choisissent ce qu'ils souhaitent mettre dans leur portfolio, *« et ensuite je leur ai dit qu'ils pouvaient construire le leur, que ce qu'ils y mettaient, ils choisissaient de le mettre, heu ce qu'ils n'avaient pas envie de montrer, enfin d'exposer à l'ensemble du groupe qu'ils le mettaient pas, qu'ils délibéraient sur ce qu'ils avaient envie d'intégrer. » (1230-234).*

Elle nous indique que la partie sur les objectifs donnés au portfolio, n'a pas été remplie au début, mais à un moment où ils étaient entrés dans la démarche, *« L'objectif, on ne l'a pas forcément rempli au début contrairement à ce qu'on fait dans le portfolio, enfin nous c'est comme ça qu'on l'a accompli. » (1244-246), « Je leur ai fait, à un moment où ils étaient déjà entrés dans la réflexion sur leur trajet parce que, je pense qu'ils avaient besoin de s'approprier, parce que j'avais essayé, l'objectif avant et ça a rien donné. Je pense qu'ils avaient besoin avant de s'approprier le retour sur leur parcours et d'entrer déjà dans une première description d'expériences et même d'analyses, donc repérer que l'on sait faire des choses. » (1246-250)*

Puis, elle explique qu'au fur et à mesure des sessions, le portfolio se construit avec différentes parties sur *« (...) mon parcours, ma formation, une feuille sur mes expériences professionnelles, avec un peu une contextualisation, nom de l'entreprise, quand je l'ai fait, la fonction que j'avais, les dates et tout ça, les différentes tâches et activités » (1266-269)* et des annexes, *« Et puis après une partie annexe avec des fiches métier, le CV, un support de lettre de motivation, un support pour construire une lettre de motivation enfin plusieurs choses et donc j'avais constitué tout ça » (1273-274).*

Elle nous explique comment elle a procédé avec le groupe, *« je leur montrais comme ça et, je leur ai donné les différentes pages et au fur et à mesure on les remplissait tout en leur expliquant que heu, c'était un support et que, ils l'adaptaient, si ça ne leur plaisait pas au départ, ils pouvaient changer, bouger des pages, enfin voilà faire ce qu'ils voulaient. » (1276-279).*

Elle nous indique que le portfolio est tout à fait adapté et pertinent pour ce public, et ajoute qu'il suffit d'adapter son accompagnement, *« Oui, je pense que c'est une erreur de*

penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de alors qu'il suffit d'adapter son accompagnement » (1350-352).

Elle nous dit que l'accompagnement au portfolio n'est pas linéaire, il faut avoir une certaine souplesse, *« et puis se dire aussi quand on accompagne le portfolio, c'est pas quelque chose de linéaire » (1352-353), « il ne suffit pas de construire son module portfolio comme ça et puis d'appliquer non c'est d'avoir une certaine souplesse, de se dire aussi il y a des moments, les personnes n'ont pas forcément envie de réfléchir à leur parcours, c'est pas le moment » (1353-356).*

Elle ajoute que pour accompagner des personnes en situation d'illettrisme, il faut avoir connaissance de ce public, des personnes que l'on accompagne, *« faut aussi pouvoir s'adapter aux personnes et je pense que si l'on veut accompagner un portfolio avec des personnes en situation d'illettrisme il faut avoir connaissance de ce public, de ses spécificités mais aussi de connaître les personnes qu'on accompagne donc voilà avoir connaissance de leur parcours quoi ! » (1356-359).*

Michelle nous indique la façon dont elle procéderait si elle avait à conduire une démarche portfolio avec un groupe de personnes en situation d'illettrisme, *« en l'introduisant de façon progressive parce que la notion de compétence est déjà assez nébuleuse en soi, et heu et par conséquent on a quand même à faire souvent à des gens qui sont sûrs qu'ils n'ont pas de compétence. » (187-89).*

Puis, elle nous explique l'importance de poser la cadre dans un premier temps, puis elle introduirait la réflexivité, avec une phase d'historicité, *« Il est important de poser le cadre, puis, j'introduirai la réflexivité à travers notamment une phase d'historicité je peux dire » (189-91), avec un atelier d'écriture, « je pense que j'introduirai cela par un atelier d'écriture qui pourrait porter sur, heu un moment de réussite, ou un trajet » (1107-108).*

Pour la suite, elle indique s'adapter au groupe et ce qu'ils ont envie d'approfondir davantage, *« ensuite heu je verrais avec elles heu s'il y a quelque chose qu'elles voudraient creuser davantage heu voilà je pense que ça peut être bien aussi de favoriser au sein du groupe l'échange qui permet de faire des résonnances, qui permet de faire des liens, entre ce que l'un a fait et que l'autre voudrait faire » (1110-113).*

Pour résumer, il s'agit d'aider la personne à décrire ses expériences de la vie quotidienne de façon détaillée en utilisant des techniques d'explicitation, afin de faire émerger des savoir-faire, connaissances, compétences.

De plus, il est important de créer un climat relationnel soutenant et sécurisant tout au long de la démarche d'auto-analyse de ses activités dans laquelle est engagée la personne.

A travers cette démarche, il s'agit d'accompagner à la reprise de confiance en soi en amenant les personnes accompagnées à mieux se connaître et à découvrir ce qu'elles sont capables de faire, mais aussi à prendre conscience de ce qu'il leur reste à faire, de ce qu'elles pourraient faire.

C'est une démarche pour, par, et avec la personne, au centre, promotrice de son propre avenir et auteure de sa vie.

- **Analyse des expériences / des compétences**

Coralie nous indique qu'elle a proposé au groupe d'analyser leurs expériences et d'en ressortir les compétences, « *Voilà, quand on écrit une expérience on repère que l'on a fait plein de choses et du coup là, à partir de là, une fois que vous faites ça, vous décrivez votre expérience et vous analysez un peu les compétences que vous avez acquises. Pour vous, qu'est ce que ça peut vous apporter cet outil là ?* » (1250-253).

Michelle nous indique que la question de la compétence peut être amenée tranquillement, « *La question de la compétence peut être amenée tranquillement après qu'est ce que vous avez su faire un à moment donné de votre vie.* » (194-95).

Elle nous donne un exemple, des compétences culinaires de femmes, et indique être parti de cela, pour décliner leurs compétences et ainsi voir leur transférabilité, « *Heu je me souviens de femmes qui avaient un grand plaisir à parler de leurs talents culinaires par exemple et on utilisait ce support là pour mettre après en phase d'écrit. Mais on pourrait aussi imaginer décliner les compétences à partir de ça et de voir avec elles la transférabilité de ses compétences.* » (196-99).

Elle indique que l'enjeu est « (...) vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le travail préalable. » (1121-122).

Pascale nous indique que le fait d'écrire sur leurs expériences, peut leur donner envie de poursuivre dans l'apprentissage de l'expression écrite, *« leur permet de parler dans un premier temps, d'expériences vécues, donc réussies entre guillemets, ce qu'ils ont réalisés, et heu transférer et heu donc d'avoir envie peut être d'écrire sur ces expériences, et du coup de leur donner un petit coup de pouce pour heu se lancer dans l'expression écrite. »* (1125-128), elle ajoute que c'est quelque chose de concret pour eux, *« c'est quelque chose, de concret pour eux, et ça, je ne sais pas comment l'exprimer, mais moi, je pense que c'est important que ça vienne d'eux en fait. »* (1130-132), que c'est plus simple d'écrire sur soi, que sur quelque d'extérieure à leur parcours, *« Le fait d'écrire sur eux-mêmes, déjà, ils connaissent leurs histoires, donc heu c'est bien plus simple, que de démarrer sur heu une écriture plus élaborée, et sur une question extérieure à leur parcours. »* (1132-134).

Tout portfolio se construit sur la base d'une reconstruction d'expériences, que celles-ci soient de nature personnelle, sociale ou professionnelle. La notion d'expérience est conçue de manière très large, c'est à dire englobe toutes les activités qui émaillent l'existence de chacun.

Toute personne, même sans expérience professionnelle, a donc dans son passé un gisement extrêmement important de faits, de comportements, de réactions, d'émotions, de situations d'échanges et d'expression à travers lesquels elle s'est manifestée et construite comme acteur et auteur de ses actes.

Reconstruire ces expériences, c'est donc d'une certaine manière reconstruire l'histoire de ses apprentissages et de ses acquisitions. En procédant ainsi la personne se donne les moyens de ne pas confondre les occasions d'apprentissage et ce qui a été appris et acquis, les circonstances, les processus et les effets.

- **Ingénierie pédagogique**

Coralie nous explique qu'elle avait construit un support adaptable, qu'elle modulait en fonction de l'avancée du groupe, *« là j'avais construit, un peu un support du module en fait, que je voulais proposer que j'ai modulé aussi en fonction de comment cela va se dérouler. »* (1213-215).

Pascale nous indique que le portfolio permet d'avoir une autre approche de l'apprentissage, *« Mais au contraire, je veux dire, ça permet d'avoir une autre approche de l'apprentissage, de dépasser aussi quelques fois aussi les problèmes de heu simplement de*

graphisme, à l'écriture de certains, ces difficultés sur l'ordinateur, on tape sur la touche, la lettre est bien écrite » (196-99).

Il est important de penser l'ingénierie pédagogique comme étant un moyen de travailler la confiance et l'estime de soi. La réalisation d'un retour sur les expériences personnelles, professionnelles vécues permet de prendre conscience de ses compétences et de ses connaissances. Les apprenants doivent sentir que le formateur croit en eux. Croire en eux, nécessite de leur accorder de la confiance et cela implique pour le formateur de les associer en permanence au processus de formation.

- **Réflexivité**

Coralie nous indique que le portfolio permet d'accompagner une réflexion sur son parcours, sur ses choix, projets futurs, *« une démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé mais aussi du coup une réflexion sur les choix et donc les projets, en fait les choix futurs » (1183-185).*

Michelle à son tour, nous parle de réflexivité à travers les ateliers d'écriture, *« une phase en atelier d'écriture qui va chercher le je me souviens de ce que j'ai fait avant. » (191)* et indique que cela favorise une prise de conscience, *« Oui forcément, moi je pense que ça favorise un tas de prise de conscience de ce qui a amené à être ce qu'on est aujourd'hui, en tout cas l'aspect historique, historicité du sujet » (1125-126).*

- **Médiation**

Coralie nous indique que le portfolio permet de lier le passé et le présent, *« de faire un lien, une médiation en fait, avec mon passé, mon trajet, le moment présent » (1185-186).*

Michelle explique que le portfolio permet de lier le passé, le présent et le futur, *« il me semble que tout ce qui peut aller dans le sens de faire se rejoindre le passé, le présent et le futur et puis soi avec les autres, c'est porteur. » (1113-115).*

Elle ajoute que le portfolio fait médiation entre soi et les autres et soi avec soi-même, « *On peut dire que le portfolio, fait médiation entre soi et les autres et soi avec soi-même.* » (1115-1116).

Le portfolio peut être une médiation entre le passé et l'avenir. En effet, dans la démarche de portfolio, il y a une dimension rétrospective et prospective. Il s'agit pour les apprenants de faire un retour dans leur histoire, en construisant la biographie, en faisant une analyse de leurs expériences professionnelles, personnelles, pour ainsi en déduire des compétences. L'enjeu en faisant ce retour historique, et en analysant leurs compétences, est une prise de conscience de leurs ressources, compétences, valeurs, une prise de recul pour pouvoir se lancer et ainsi préparer leur projet professionnel, de formation etc.

Par la réalisation du portfolio, la personne se reconnaît, en analysant son parcours professionnel, personnel, ses compétences, en cela c'est une médiation entre soi et soi. C'est également une médiation entre soi et les autres, puisqu'elle choisit de socialiser des éléments de son trajet de vie, c'est une socialisation de soi dans le monde qui l'entoure.

Il s'agit d'utiliser une démarche de pédagogie de la médiation. La personne devient le centre de l'apprentissage. Elle se construit à partir de ses compétences et de ses connaissances. Cela lui permet de mesurer le chemin qu'elle parcourt. La médiation s'élabore autour de la personne.

- **Transition**

Coralie nous explique que le portfolio permet de vivre une transition, d'un stade où ils pensaient ne pas avoir de compétence, à un stade où ils se rendent compte qu'ils sont des compétences et qu'ils peuvent avoir un projet, « *C'est pour ça que heu, le portfolio, ça leur a permis de vivre une sorte heu de transition, car ils sont passés d'un stade où ils pensaient que heu qu'ils n'avaient pas de compétence à heu un stade où ils se rendent compte qu'ils sont des compétences et qu'ils peuvent avoir un projet.* » (1325-1328).

Michelle pense également que la formation permet de vivre une transition, « *Donc, oui je dirais que c'est une transition.* » (1241-1242).

L'accompagnement à la démarche du portfolio, suppose toujours une forme de transition, ne serait ce qu'une transition dans la façon dont les stagiaires se perçoivent, avec leurs compétences, celles qu'ils découvrent etc. Ainsi, nous pourrions dire qu'il y a dans cet accompagnement une forme de pédagogie de la transition qui se met, en quelque sorte, en place.

8.3 Processus d'Empowerment

- **Autonomie**

Dans un contexte de formation, en permettant à une personne d'acquérir les savoirs de base, l'accompagnateur ouvre les portes d'une plus grande autonomie pour la personne. Et encore, plus spécifiquement pour les personnes en situation d'illettrisme, qui ont parfois de grandes difficultés à être autonomes dans les situations de la vie courantes. Ainsi, leur permettre d'acquérir les compétences de base, c'est leur permettre de s'émanciper.

Coralie nous indique que le but de la formation est leur autonomie, « *le but c'était qu'ils soient autonomes.* » (1141)

Michelle nous indique qu'une formation doit viser l'autonomie des apprenants, en étant centrée sur la personne, prenant en compte le singulier dans le collectif, « *il faut que ce soit une formation qui vise à l'autonomie et qui soit vraiment centrée sur la personne, qui heu prenne le compte le singulier dans le collectif* » (1243-245).

Elle nous donne sa vision de l'autonomie, « *Alors après le être autonome dans sa vie de tous les jours, ça peut être simplement faire ses courses et ses papiers sans se faire arnaquer et puis heu sans dépendre d'autrui si elles ne souhaitent plus dépendre d'autrui, ça peut être s'insérer professionnellement, c'est très très large* » (1200-203).

Pascale nous parle également, de l'autonomie des apprenants, en indiquant que l'objectif de la formation est de développer leur autonomie, en acquérant des réflexes de poursuite de l'apprentissage, « *développer leur autonomie, car au-delà de ces 3 mois, puisque c'est court, il faut qu'ils puissent avoir ces réflexes de poursuivre l'apprentissage* » (1156-

158), « *et d'être toujours dans le « apprendre à apprendre », et repérer à quels moments, bah oui « là je suis en situation d'apprendre »* » (1158-159).

Elle insiste sur le fait d'être en capacité de poursuivre l'apprentissage tout au long de la vie, d'être toujours dans le « apprendre à apprendre », « *On n'apprend pas seulement en formation, il faut être en capacité de poursuivre, de vouloir de se former, heu bah tout au long de la vie, parce qu'aujourd'hui, c'est important.* » (1159-161).

Accéder à l'autonomie passe par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'enjeu pour les personnes en situation d'illettrisme est d'accéder à l'autonomie pour sortir de la dépendance face aux autres, pour faire des choix. En effet, l'autonomie est la première étape donnant accès à la liberté de choisir, sans une maîtrise minimale du « parler, lire, écrire, compter », l'accès à cette liberté n'est pas possible dans notre société où l'écrit prédomine.

Dans tous les cas, le portfolio a pour enjeu, de rendre le sujet autonome, afin qu'il agisse de façon consciente, qu'il choisisse, qu'il décide, qu'il anticipe son trajet de vie.

• Insertion

Coralie nous indique que la démarche de portfolio permet de trouver des pistes pour s'insérer, « *Le portfolio lui a permis de trouver des pistes pour s'insérer* » (1321).

Elle ajoute que le portfolio est un outil d'insertion, « *Je dirai que heu le portfolio, a été un réel outil d'insertion, en réfléchissant à leur projet, en analysant heu leurs compétences, ils se sont aperçus, qu'ils pouvaient faire des choses.* » (1322-323).

Michelle nous indique que le portfolio permet d'« *avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet.* » (1133).

Pascale nous parle de la visée d'insertion de la formation, « *Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel* » (167-68).

Elle donne sa vision de l'insertion, « *Quand on parle d'insertion, heu, l'insertion, bah par l'amélioration d'accès à l'emploi en direct, par une pré-qualification à l'issue enfin, heu*

qualifiante, accès à l'emploi qui peut aussi passer par des chantiers d'insertion dans des heu des emplois aidés. » (168-71)

Puis, elle nous indique que le portfolio est un outil d'aide à l'insertion, *« ils ont analysé leurs compétences, ils ont plus ou moins un projet, ça peut être un réel outil d'aide à l'insertion. » (1113-114).*

Pour certaines personnes, le portfolio est donc, un outil pour préparer leurs insertion professionnelle, préparer leurs entretiens d'embauche, sécuriser leurs parcours, valoriser leurs employabilités. Pour d'autres personnes, c'est réfléchir à de nouvelles orientations, et ainsi préparer le changement.

Notre démarche d'accompagnement a pour objectif, de favoriser l'intégration de ces personnes en difficulté, par des réponses individualisées, cherchant à prendre en compte les dimensions multiples et globales de l'insertion.

- **Confiance en soi**

Coralie nous indique que les personnes en situation d'illettrisme ont souvent une perte de confiance en soi, alors que ces personnes ont des capacités à vivre de manière normale, en ayant des difficultés avec les savoirs de base, *« Et parce que je pense qu'aussi, les personnes en situation d'illettrisme pour certain ont une perte de confiance en soi, d'estime de soi alors que finalement quand on sait que ces personnes là ont la capacité, en ayant des difficultés, avec, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à vivre de manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça, arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement. » (1188-193).*

Elle nous dit que le portfolio peut être un moyen pour reprendre confiance en soi, *« à la fin du portfolio a dit bah moi vraiment je heu, j'ai repris confiance en moi. J'ai repris confiance en moi, alors elle, il y avait plusieurs éléments (...)» (1302-304).*

Pascale, nous dit clairement que le portfolio peut aider, les personnes à reprendre en confiance en elles, *« En plus, ce sont souvent des personnes qui n'ont pas confiance en elles, le portfolio peut les aider à reprendre confiance en elles » (1119-121).*

Le portfolio permet de renforcer la confiance en soi et l'estime de soi au travers notamment, de l'analyse de ses compétences.

L'enjeu de l'accompagnement, consiste à réinstaller la confiance, à rassurer. Tout se détermine dans ce lien de confiance. Les personnes accompagnées doivent sentir qu'en faisant cette démarche elles ne s'exposent pas et qu'il ne sera pas dangereux pour elles de s'engager dans un parcours.

- **Valorisation professionnelle / personnelle**

Coralie nous indique que le portfolio est un moyen de montrer que l'on a des compétences, « (...) elles ont développé des(...) compétences autres en fait plus ou moins mais d'autres compétences qu'on valorise peut-être pas assez et du coup le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent. » (1194-197).

Elle ajoute que même si l'on a des difficultés avec les savoirs de base, on possède des compétences, « On a des compétences dans tout ce que l'on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les savoirs de base. » (1197-199).

Elle nous explique que le portfolio permet de réfléchir sur nos compétences, et ainsi les apports aux niveaux professionnels et personnels, « Et du coup, on a essayé ensemble de réfléchir à, au niveau professionnel qu'est ce que ça peut apporter ? Au niveau personnel, qu'est ce que cela peut apporter ? » (1253-255).

Elle a fait réfléchir le groupe sur les apports du portfolio au niveau professionnel, « Et puis à partir de là, on a défini un niveau, voilà professionnel cela me permet de me valoriser auprès des employeurs ça permet de mieux m'exprimer enfin voilà, il y a plein de choses qui sont sorties et à partir de tout ça, chacun écrivait son objectif, a essayé, en tout cas de reprendre les mots » (1255-258).

Elle nous indique également, que le portfolio n'est pas uniquement un outil pour une valorisation professionnelle mais également personnelle, « au début, il pensait que le portfolio c'était uniquement une valorisation pour le professionnel et petit à petit heu, en le valorisant aussi des choses personnelles, comme par exemple ses peintures qu'il faisait uniquement dans

son cadre personnel, ils se sont rendus compte que ça pouvait être autre chose que quelque chose qu'un support professionnel. » (1284-288).

Michelle nous indique que le portfolio permet une prise de conscience de nos compétences non conscientisées, « *Et puis prise de conscience de ce que je suis et de ce que je n'ai pas soupçonné, décelé comme compétences, comme qualités, comme savoir-faire. » (1126-128).*

Pascale nous dit que le portfolio permet une valorisation personnelle et professionnelle, « *Le portfolio peut être une réelle valorisation de soi et heu une valorisation professionnelle » (1112-113).*

Le portfolio est conçu comme un outil de formation dont le but explicite est de permettre la valorisation professionnelle et personnelle des apprenants à travers l'élaboration d'un projet professionnel.

- **Projet**

Coralie, grâce à des exemples, nous indique que le portfolio permet de penser son projet professionnel, de formation, « *Donc, voilà un des effets pour lui je pense, ça était de repenser son projet professionnel au regard de sa passion qui était la peinture, en fait. » (1293-295), « puis au début elle ne nous avait pas du tout parlé de son projet de travailler avec les enfants et puis petit à petit en fait, en travaillant tous, elle a commencé à dire, ben moi j'aimerais bien travailler avec des enfants, enfin c'est quelque chose qui me plairait. Et donc, heu sans lui imposer je lui dis, on lui a proposé d'aller se renseigner, que c'était le moment aussi peut-être d'aller voir ce que c'était de travailler avec des enfants et heu après de se dire que ce projet là n'est pas réalisable dans le temps présent mais qu'en voyant déjà ce que c'était, bah peut-être d'y réfléchir à comment un jour atteindre les compétences, les capacités nécessaires pour pouvoir entrer en CAP petite enfance » (1306-315).*

Michelle nous indique le portfolio permet d'avancer dans la définition de son projet, « *pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. » (1133).*

Pascale nous explique que la formation à une visée d'insertion, en lien avec un projet professionnel, « *Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel* » (167-68).

- **Motivation**

Pour Coralie, le portfolio permet de motiver les membres du groupe, en se disant qu'ils ont des compétences, « Et puis, ça les motive de se dire « je sais des choses ». » (1360).

De plus, le portfolio dans le cadre d'une formation aux savoirs de base, permet de redonner une dynamique de recherche d'emploi, de stage, « *Le portfolio et heu pas que ça la formation en général aussi, leur a donné une motivation pour rechercher un travail, un stage voilà quoi.* » (1323-325).

Michelle nous explique qu'il y a forcément un besoin préalable à toute entrée en formation, « *Il y a forcément un besoin mais il s'inscrit pas forcément dans la sphère sociale ou socio-professionnelle.* » (1220-221), « *Il peut y avoir un besoin qui s'inscrit complètement dans la sphère personnelle.* » (1221-222).

Ce manque engendre une motivation pour aller chercher des solutions, « *Donc forcément, il y a un manque à un moment donné heu, qui met en place la dynamique d'aller rechercher bah de quoi combler ce manque.* » (1227-229).

Elle nous indique que le choix d'entrée en formation, doit venir d'eux-mêmes, « *Parfois, ils sont amenés par la force des choses, par d'autres personnes mais nous dans notre association on a à cœur que les personnes viennent avec un projet si vague et personnel il soit, mais qu'il vienne avec leur projet.* » (1229-231), « *On a noté que les personnes qui étaient amenés en formation de force par l'assistante sociale par exemple, c'était beaucoup plus difficile pour pas dire impossible.* » (1231-233).

Pascale nous dit que le portfolio permet de redonner la motivation pour définir un projet, « *et aussi leur redonner la motivation nécessaire pour chercher un stage, une formation qualifiante, ou un emploi.* » (1121-122).

8.4 Conclusion sur l'interprétation

Cette conclusion consiste à dégager les grandes lignes du croisement entre le discours de nos interviewés et la théorie. Au préalable, nous souhaitons expliquer la démarche utilisée pour réaliser l'interprétation des entretiens au regard des concepts.

Dans un premier temps, nous avons effectué de nombreuses lectures de nos entretiens, ce qui nous a conduites à connaître les structures de chacun des entretiens.

Dans un second temps, nous avons débuté la phase d'analyse. L'analyse nous a permis de synthétiser les paroles des professionnelles.

Dans un troisième temps, nous avons réalisé la partie interprétation. A partir de notre grille d'analyse thématique, nous avons retracé ce que nos trois professionnelles disent de l'illettrisme, de la formation, de l'accompagnement, du portfolio et de ses effets en termes d'Empowerment sur les apprenants.

L'illettrisme est une notion utilisée pour désigner des personnes qui ont suivi une scolarité en France, mais qui sont en difficultés avec les savoirs de base. Ce phénomène se différencie de l'analphabétisme et le français langue étrangère.

La situation d'illettrisme est singulière et propre à chacun. Les causes dépendent du trajet personnel de la personne. La lutte contre l'illettrisme met en place des actions permettant de remédier aux difficultés quotidiennes rencontrées. En ce sens, les dispositifs de formation doivent prendre en compte la singularité de chaque personne, permettant à tous de se former.

L'accompagnement ne peut se définir sans le contexte auquel il se rattache. L'accompagnateur est le guide, le garant, le conseiller, et a la capacité de s'effacer à certains moments, pour laisser l'autonomie de choix à l'apprenant. L'accompagnement, est également, une relation. La relation dans l'accompagnement est une relation de confiance. L'accompagnement est défini par une disparité des places et une parité dans la relation.

La démarche d'accompagnement a pour objectif, de favoriser l'intégration de ces personnes en difficulté, par des réponses individualisées, cherchant à prendre en compte les dimensions multiples et globales de l'insertion. L'accompagnement doit se fonder sur

l'engagement volontaire des personnes accompagnées dans la démarche de portfolio et une réciprocité dans l'échange assise sur une relation de confiance.

Le processus d'accompagnement implique une qualité relationnelle d'écoute et de dialogue avec le stagiaire, l'accompagnement suppose également les valeurs de responsabilité. Il s'agit de renvoyer non seulement le message de responsabilité dans le fait de rendre compte de ses actes mais aussi dans le fait d'assumer ce travail d'explication de l'expérience que l'accompagnateur ne peut prendre en charge.

L'enjeu de l'accompagnement, consiste à réinstaller la confiance, à rassurer. Tout se détermine dans ce lien de confiance. Les personnes accompagnées doivent sentir qu'en faisant cette démarche elles ne s'exposent pas et qu'il ne sera pas dangereux pour elles de s'engager dans un parcours.

Les professionnelles nous indiquent que le portfolio est un outil pertinent pour le public en situation d'illettrisme, en adaptant son accompagnement.

Les apprenants doivent s'engager dans la démarche de façon volontaire. La démarche doit servir le projet des personnes. Dans ce contexte, la formation s'individualise, en répondant aux besoins de chacun.

Le portfolio doit permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs capacités, de leurs compétences. Ce travail de réflexivité, d'historicité doit conduire à l'autonomie.

Leurs difficultés à lire et écrire ne doivent pas occulter les compétences développées sur d'autres domaines, professionnels par exemple. Nous nous appuyons sur celles-ci pour construire leurs parcours d'intégration. Nous recherchons leurs centres d'intérêt pour engager un parcours sur ce qui les valorise. Il n'est pas nécessaire de remettre à niveau toutes les compétences de base. Il suffit de réinstaller la confiance pour que l'écrit ne lui fasse plus peur. Les situations de la vie de tous les jours offrent autant de possibilités de lire : les affiches dans la rue, ce qui est écrit sur les camions, les étiquettes, etc. Elle complète ainsi elle-même son apprentissage.

Chapitre 9 : PRECONISATIONS

Le travail théorique et la confrontation au terrain, nous conduisent à proposer des préconisations en termes d'ingénierie de l'accompagnement, dans le cadre de la formation des personnes en situation d'illettrisme. Parallèlement à la nécessité de construire une ingénierie de l'accompagnement, il nous semble primordial, en amont, d'avoir une réflexion sur l'ingénierie de formation et pédagogique.

9.1 Ingénierie de formation

Le professionnel doit être en capacité de repérer la personne en situation d'illettrisme ainsi que les problématiques associées pour accompagner les personnes de manière individuelle. L'équipe de professionnels travaillant autour de cette ingénierie doit en effet prendre en compte les caractéristiques du public. La personne en situation d'illettrisme peut avoir des difficultés quant au repérage dans le temps, dans l'espace, être isolée, et faire usage de stratégies de contournement qui ne permettent pas le repérage et s'ajoute parfois une vision négative de la formation due à une scolarité difficile. Le professionnel, pour construire sa pédagogie et son accompagnement, doit faire preuve d'ingéniosité pour proposer un dispositif adapté au public.

L'accompagnement des personnes dans un processus de réapprentissage suppose d'entrer dans une compréhension globale qui inclut le savoir dans une histoire.

Le formateur est tenté de se fixer d'abord sur l'axe des savoirs en cherchant à « positionner » les nouveaux apprenants dans un « niveau ». Ce positionnement nécessaire, doit être précédé d'une compréhension de l'histoire du futur apprenant. En ce sens, le portfolio est un outil adapté pour connaître le rapport au savoir de l'apprenant, afin de pouvoir répondre au plus juste à sa demande en intégrant ce qu'il a vécu.

L'enjeu est de créer des ingénieries pour prendre en compte l'histoire de chacun, leurs rapports au savoir, afin de comprendre leurs réussites, leurs échecs et ainsi de les aider à se situer.

Cela suppose de pointer, non pas seulement ce qu'ils ne parviennent pas à faire mais également ce qu'ils réussissent à accomplir. Une lecture négative pointe les manques, alors

qu'une lecture positive de l'apprenant cherche à comprendre comment il en est arrivé là, quel est le sens de ses actions, pourquoi un tel mode de fonctionnement, par où est-il passé, quelle a été son histoire d'apprenant ?

9.2 Ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique consiste à définir les modalités d'apprentissages, le public, les objectifs de la formation, les outils à mettre en œuvre et la méthode. Ce paragraphe expose les grandes lignes de l'ingénierie pédagogique qui sont pour nous indispensables pour que la formation représente un levier vers un apprentissage des savoirs de base.

Nous proposons des éléments qui nous semblent incontournables pour penser la formation pour un public en situation d'illettrisme.

- **La formation dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme doit privilégier l'interaction et la parité**

L'acquisition d'un savoir ne se réalise pas uniquement par une méthode qui consiste à considérer que le maître est celui qui transmet son savoir. L'espace où se déroule la formation doit pouvoir prendre en compte les représentations négatives du milieu scolaire.

Par conséquent, nous recommandons que le lieu soit organisé de telle sorte que le formateur ne prenne pas la place du professeur des écoles. Le formateur peut se mélanger au groupe ce qui favorise l'échange et la dynamique. Il doit y avoir une parité dans la relation et une disparité des places. En effet, l'accompagnateur et l'accompagné sont à égalité dans la relation, mais ne se situe pas à la même place, il y a donc, une disparité des places. Il est important que le cadre soit fixé au préalable.

Le formateur peut apporter des outils, des méthodes permettant aux apprenants d'acquérir une méthode d'apprentissage. Il est intéressant pour la personne, de prendre conscience de la manière dont elle apprend. Le formateur accompagne à la réflexion, au questionnement, ainsi le portfolio est approprié pour réaliser cette réflexion.

Les évaluations doivent être formatives, afin d'aider le stagiaire à apprendre et à se développer.

- **La formation doit pouvoir prendre en compte l'expérience**

Les personnes en situation d'illettrisme entrent dans une démarche de formation pour acquérir les savoirs de base, il est donc indispensable de répondre à cette attente. Mais travailler autour des savoirs de base peut se faire à partir d'activités informelles. Nous recommandons des supports en lien avec la vie quotidienne, des supports innovants, tels que le blason, la ligne de vie, des jeux de rôles pour préparer des entretiens de recrutement etc.

Les personnes arrivent en formation avec un vécu, un trajet personnel rempli d'expériences diverses. Ainsi, nous partons du principe que l'accompagnement en formation nécessite de laisser une place à leurs expériences et à ce qu'elles ont développé en termes de savoirs. L'accompagnement à la réflexivité, le retour sur les expériences conduisent à une prise de confiance en soi et ainsi peuvent permettre un réapprentissage des savoirs de base. Le portfolio est un support intéressant pour répondre à cet objectif.

Dans cette perspective, le travail d'analyse de l'expérience et de reconnaissance de soi, prépare et accompagne une démarche de mise en valeur de soi. L'enjeu en réalisant ce retour historique, et en analysant leurs compétences, est une prise de conscience de leurs ressources, compétences, valeurs, une prise de recul pour pouvoir se lancer et ainsi préparer leur projet professionnel, de formation etc.

Le portfolio semble être l'outil adéquat pour permettre une valorisation des savoirs, savoir-faire souvent cachés des apprenants.

9.3 Ingénierie de l'accompagnement

Le professionnel de l'accompagnement est un praticien réflexif, qui doit penser sa pratique d'accompagnement. Penser sa pratique d'accompagnement, consiste à questionner le cadre dans lequel, elle s'exerce, la relation avec l'autre, la posture et les objectifs de l'accompagnement.

- **La posture**

L'accompagnateur prend de nombreuses postures au cours de sa pratique d'accompagnement, il est le guide, le conseiller etc. Les postures prises par l'accompagnateur

ont pour objectif de laisser toute la place à la personne accompagnée et à ses choix. Il est important pour l'accompagnateur, de réfléchir à sa pratique d'accompagnement, et de se positionner en fonction des situations. Il doit être capable d'évaluer avec l'accompagné ses besoins dans chaque situation et d'adapter sa pratique.

Il est judicieux de mettre en place des réunions d'équipe, afin de favoriser le dialogue, l'échange, entre formateurs et ainsi permettre une analyse des pratiques.

- **La relation**

L'enjeu est d'établir avec la personne accompagnée, une relation de confiance. Pour cela, il est nécessaire de se présenter à l'autre en toute sincérité, de laisser l'accompagné avancer à son propre rythme, d'expliquer le déroulement de l'accompagnement, de laisser la parole à l'accompagné, de se montrer disponible.

La formation doit être individualisée, centrée sur la personne et son parcours. Le groupe en formation est un créateur de lien, il permet à une dynamique spécifique de se développer. Nous proposons de favoriser une organisation qui alterne des phases individuelles et des phases collectives.

- **Le cadre**

Nous pensons, qu'il est important de fixer le cadre avec la personne, le groupe accompagné. Pour cela, le contrat établi avec les personnes concernées, définissant l'engagement de chacune des parties, est un outil permettant de fixer la cadre. Ce contrat est co-construit pour permettre l'engagement volontaire et non imposé.

L'ingénierie de l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme en formation, nécessite d'être en capacité de changer de postures et de rôles en fonction de l'objectif. Dans la formation, lorsque l'accent est mis sur les contenus à transmettre, le formateur a un rôle de « transmetteur » de savoirs. Les techniques pédagogiques varient et s'appuient sur des outils souvent formels.

Dans le contexte où la formation est individualisée et cherche à développer l'autonomie de la personne dans les apprentissages, l'accompagnateur est un « facilitateur », il représente la personne ressource. Ainsi, il va prendre la posture d'un conseiller, d'un guide,

pour conduire vers l'autonomie. L'accompagnateur permet aux apprenants de développer leur réflexion et de s'émanciper.

Conclusion

Accompagner les personnes en situation d'illettrisme dans un dispositif de formation, suppose de s'interroger à la fois sur l'ingénierie de formation, pédagogique et sur l'ingénierie de l'accompagnement.

Les personnes en situation d'illettrisme entrent en formation pour acquérir les savoirs de base et développer leur Empowerment, leur pouvoir d'agir.

Le professionnel doit connaître le public, les techniques de construction d'une pédagogie et posséder les clés pour réfléchir à sa pratique. Il doit prendre conscience des différentes postures qu'il occupe et du rôle qu'il joue dans la formation de la personne.

Les différents points que nous avons présentés sont pour nous des bases essentielles à prendre en compte dans la conjugaison des trois ingénieries développées, l'ingénierie de formation, pédagogique et de l'accompagnement, pour permettre aux apprenants de devenir autonome dans leur formation.

En ce sens, le portfolio permet de rendre l'apprenant acteur de sa formation, en lui permettant de se (re)connaître, en analysant ses expériences, ses savoirs et savoir-faire souvent non consciencisés.

Accompagner les personnes en situation d'illettrisme à prendre conscience de leurs savoirs construits antérieurement avec leurs diverses expériences, personnelles, professionnelles, familiales, extra-professionnelles, leurs trajets de vie etc., favorise l'intégration des nouveaux savoirs.

CONCLUSION

« Agir contre l'illettrisme, c'est s'engager à ce que le monde des illettrés puisse rencontrer le monde des « lettrés », c'est s'engager à ce que chacun trouve sa place, c'est s'engager, au-delà de l'action de formation, à ce que chacun ait le droit de vivre. »

Anne Vinérier

Cette citation conclut ce travail de recherche, sur le fait que l'illettrisme est un immense chantier, qui ne se limite pas à la formation, et à la seule responsabilité des formateurs. La lutte contre l'illettrisme est un objectif prioritaire et doit faire partie du droit à l'éducation, à la formation tout au long de la vie, et doit être l'affaire de tous, des familles, des enseignants, du monde professionnel, des collectivités territoriales.

Ce travail d'écriture conduit avec le plus grand soin et avec passion, est le fruit de la confrontation avec le champ de l'illettrisme, représentant un phénomène social, facteur d'inégalités entre les individus en termes de savoir.

Nous avons, en amont de ce travail de recherche, construit notre portfolio réflexif, qui a joué un très grand rôle dans l'élaboration de ce mémoire. Au-delà, de nous permettre de réaliser un retour sur nous-mêmes et sur nos expériences, il a fait émerger en nous, l'idée de le proposer à un groupe de personnes en situation d'illettrisme.

Notre immersion dans ce champ s'est réalisée en passant par différentes portes et à partir de points de vue différents. Nous avons rencontré les actions de lutte contre l'illettrisme à travers notre posture de stagiaire mais également de chercheur, ces rencontres faisant émerger les interrogations présentées dans ce mémoire. Ainsi ce mémoire est le fruit de notre pensée en acte, aujourd'hui formalisée.

Ce travail retrace notre pensée sur la formation, construite tout au long de notre parcours. Notre réflexion a, certainement, été influencée par nos expériences dans le domaine de la Gestion Ressources Humaines.

Cette aventure se conclut sur un tournant de notre vie, celui de la fin de notre cursus universitaire ponctué d'alternance entre des temps de pratique et des temps de formation.

Une page se tourne, pour laisser apparaître une nouvelle. Cette nouvelle aventure représente la possibilité de mettre en pratique notre accompagnement.

REFERENCES ET INDEX

Table des Figures

Figure 1 : La nébuleuse des formes d'accompagnement, selon Maela Paul	27
Figure 2 : Qu'est ce que l'accompagnement ? Inspirée par Maela Paul	33
Figure 3 : Postures d'être avec et allant vers selon Maela Paul	36
Figure 4 : La co-responsabilité, Pauline Besnard	40
Figure 5 : Niveaux, acteurs et domaines des ingénieries, selon Thierry Ardouin	58
Figure 6 : Fonction de l'ingénierie pédagogique, selon P. Carré	60
Figure 7 : Les 5 étapes de l'ingénierie pédagogique, selon P. Carré	60
Figure 8 : Représentation des 5 étapes de l'ingénierie pédagogique, selon P. Carré	61
Figure 9 : Triangle sémiotique de Peirce (cours de Noël Denoyel)	69
Figure 10 : Conceptions du portfolio, selon Josette Layec	75
Figure 11 : Définition du portfolio, inspirée par Marie-Thérèse Sautebin-Pousse	76
Figure 12 : Boucle de l'accompagnement, selon Marie-Thérèse Sautebin-Pousse	78
Figure 13 : La compétence, une articulation de savoirs, selon Francis Minet	84
Figure 14 : Le modèle des 4 S de Nancy Schlossberg	99
Figure 15 : Triangle de l'Empowerment, Pauline Besnard	105
Figure 16 : Quatre orientations et dix motifs d'engagements en formation, selon P. Carré	112
Figure 17 : Evolution de la représentation de l'adulte, selon Jean-Pierre Boutinet	115
Figure 18 : Analyse du public selon le sexe	142
Figure 19 : Analyse du public selon l'âge	143
Figure 20 : Ligne de vie	149
Figure 21: Formation	150
Figure 22 : Blason	151
Figure 23 : Tableau « monde du travail »	153

Figure 24 : Schéma heuristique	155
Figure 25 : Tableau « de mes expériences à mes compétences »	156
Figure 26 : Tableau d'analyse	168
Figure 27 : Grille thématique	170
Figure 28 : Tableau croisé	171
Figure 29 : Grille d'interprétation	187

- Les figures, n°1-2-3-9-10-11-12-13, sont issues des cours du Master 2 Fonctions d'accompagnement -

Références Bibliographiques

Ardoino, J. (1977). *Education et politique*. Paris, Gauthier-Villars.

Aubret, J. (2010). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod. 350 pages

Barbier, R. (1999). *La Recherche Action*. Paris : Anthropos. 150 pages

Bardin L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (10^{ème} éd. 2001). 291p.

Barre De Miniac, C. (1997). *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris : De Boeck-Wesmaël. 385 pages

Bee H., Boyd D. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie*. Paris : De Boeck (2^{ème} édition). 533 p.

Beillerot J. « Le groupe de formation », in Carré P., Caspar P. (dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). Pp 499-514

Baubion-Broyes, A. & Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches. L'orientation scolaire et professionnelle

Bourgeois E. (1998). « Apprentissage, motivation et engagement en formation », in *Education permanente*, n°136, 1998-3, Pp101-109

Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation : Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck. 165 pages

Bourdieu P. (1986). « L'illusion biographique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63

Boutinet J.-P. (1998). « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », in *Education permanente*, n°136, Pp 91-100

Boutinet J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF. 267p.

Boutinet, JP. (1999), *Psychologie des conduites à projet*, PUF, Coll. Que sais-je ? Paris

Boutinet, JP., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (sous la dir.). (2007). *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF. 376 pages

Boutinet, JP, Dominicé, P. (2009). *Où sont passés les adultes, Routes et déroutes d'un âge de la vie*. Paris Téraèdre.

Carré P. (1999). « Motivation et rapport à la formation », in Carré P., Caspar P. (dir), *Traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). Pp 279-299

Carré P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan, 211 p.

Carré Ph. (dir), (2004). *Traité des Sciences et des Techniques de la formation*. Paris : Dunod. 600 pages

Caspar P. (2011). *La formation des adultes hier, aujourd'hui, demain...* Paris : Eyrolles, 267 p.

Champy Ph., Etévé Ch. (dir), (2000) in *dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan. P 455

Delory-Momberger C. (2000). *Les histoires de vie : de l'intention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.

Demol J.-N. (1995). « L'entrée en formation », in *Education permanente*, n°125, Pp 27-37

Dennerly M. (2004). *Réforme de la formation professionnelle*. Paris : ESF éditeur, 319 p.

Dupuy R. (1998). « Transitions et transformations des identités professionnelles : le cas des adultes en situations de formation continue », in Baubion-Broye A. (dir), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspéro. 155 pages.

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod. 228 pages

Gil Ph., Martin Ch. (2004), *Les nouveaux métiers de la formation : développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée*, Paris, Dunod. P.108

Gingras M., Sylvain M., Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles, l'orientation scolaire et professionnelle, 1998

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouveau développement de la formation*. Paris : Editions organisation.

Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Sociologie de « l'échec » à l'école primaire. Lyon, PUL.

Lainé A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.

Layec, Josette. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'harmattan. 132 pages

Le Boterf G. (1999). « L'ingénierie de formation : quelles définitions et quelles évolutions ? » in Carré P., Caspar P. (dir), *Traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). Pp 365-382

Le Gal J.-M. (1992). *La gestion des ressources humaines*. Que sais-je ? Paris : PUF (7^{ème} édition 2009). 127 p.

Luttringer J.-M. (1999). « Droit et institution de la formation », in Carré P., Caspar P. (dir), *Traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). Pp 61-79

Luttringer J.-M., Willems J.-P. « Les parcours professionnels : définition, cadres et perspectives » in *Education permanente*, n°181.

Maela, P. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 pages.

Mucchielli A. (1981). Les motivations. Que sais-je ? Paris : PUF (8^{ème} édition 2008). 127 p.

Nuttin J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF (3^{ème} éd. 1991) 383 p.

Pineau G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Maurecourt. UNMFREO. 165 p.

Pineau G., Le Grand J.-L., (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF. (3^{ème} édition).

Ponchelet A. (1990). « Ingénierie ou ingénieries ? », *Actualités de la formation permanente*, n°107

Vallerand R.J., Thill E.E.(dir) (1993). Introduction à la psychanalyse de la motivation. Laval : Editions Etudes Vivantes. 674 p.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur (6^{ème} édition 2010). 220p.

Vinérier, A. (1994). *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*. Paris : Harmattan. 331 pages

Wemaëre J. (2007). *Les 100 mots de la formation*. Que sais-je ? Paris : PUF. 126 p.

Articles de revues

Benedetto, P., Intérêts, maturité vocationnelle et choix des études, in *orientation scolaire et professionnelle*, n°3, 1987

Gingras, M., Sylvain, M., (1998). « Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles », in *orientation scolaire et professionnelle*, n°3.pp.339-352

Lenoir, H. (2004). « Adultes en situations d'illettrisme et validation des acquis de l'expérience : le point de vue des professionnels de la formation », in *Ville- Ecole-Intégration*, n°136, pp.130-141

Mériaux, O., (2009). « Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives », in *Education Permanente*, n°181, pp.11-21

Vinérier, A. (2005). L'hologramme in *des Chemins de savoirs*, Scérén CRDP Orléans-Tours.

Weiss, (2000). « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation » in *Revue française de pédagogie*, n°132

Sites Internet

Lahire, B. (1998). « Rhétorique de l'illettrisme ». Lecture et illettrisme. N°5. Paris : BBF. Site Internet consulté le 4 décembre 2011. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-05-0008-001>

Site Internet de l'ANCLI, consulté le 4 décembre 2011
<http://www.anlci.gouv.fr/index.php?id=definition>

Site internet du Centre Université-Economie d'Education Permanente, consulté le 29 décembre 2011
<http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm>

Table des Matières

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	4
<i>Chapitre 1: De la GRH à l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme</i>	6
1.1 Le trajet	6
1.2 Le contexte de recherche	8
1.2-1 Description de notre contexte	8
1.2-2 Pourquoi avoir choisi la lutte contre l'illettrisme?	9
1.3 L'illettrisme, un phénomène social	10
1.3-1 Les sociétés orales dans l'histoire	10
1.3-2 L'écrit en tant que norme sociale	13
1.3-3 La construction sociale de l'illettrisme	15
1.3-4 Tentative de définition de l'illettrisme	17
1.3-5 Quelques chiffres	18
1.3-6 Causes de l'illettrisme	19
1.3-7 Conséquences de l'illettrisme	21
1.4 L'émergence d'un questionnement	23
1.5 Le projet de recherche	24
Partie I/ Repérage des notions et concepts du champ de l'accompagnement dans les situations d'illettrisme	25
<i>Chapitre 2: L'accompagnement en formation d'adultes</i>	26
2.1 L'accompagnement : une pratique relationnelle spécifique	26
2.1-1 Quelques repères socio-historiques	27
2.1-2 Tentative de définition de l'accompagnement	29
2.1-3 Fonction et postures de l'accompagnement	33
2.1-4 Relation et démarche de l'accompagnement	37
2.1-5 L'accompagnement, une co-responsabilité	39
2.1-6 L'accompagnement en formation de lutte contre l'illettrisme	40
2.2 La formation d'adultes	43
2.2-1 Législation de la formation professionnelle	43
2.2-2 La notion de personne adulte	47
2.2-3 La pédagogie des adultes	49
2.2-4 Illettrisme et pédagogie des adultes	51
2.3 Les ingénieries en formation	55
2.3-1 Evolution du concept d'ingénierie	55
2.3-2 L'ingénierie de formation	56
2.3-3 L'ingénierie pédagogique	59
2.3-4 L'ingénierie de l'accompagnement pour les personnes en situation d'illettrisme	62

<i>Chapitre 3: La démarche portfolio</i>	73
3.1 Définition du portfolio	73
3.1-1 Le portfolio: définition	73
3.1-2 Le portfolio : une démarche en plusieurs étapes	76
3.1-3 L'accompagnement à la démarche de portfolio	77
3.1-4 La logique de la preuve	79
3.1-5 Les enjeux du portfolio	80
3.2 Le portfolio, un enjeu de valorisation de ses expériences et de ses compétences	81
3.2-1 Définition de la compétence	81
3.2-2 Le portfolio : une démarche d'exploration des expériences	89
3.3 Le portfolio, un enjeu de reconnaissance	93
3.3-1 Définition de la reconnaissance	93
3.3-2 Objectif du portfolio : se reconnaître	94
3.4 Le portfolio, un outil de transition & de médiation	95
3.4-1 Transition : moment de délibération sur soi	95
3.4-2 La transition professionnelle	96
3.4-3 La transition psychosociale	97
3.4-4 Définition de la médiation	102
3.4-5 Le portfolio : médiation entre passé et avenir	102
3.4-6 Le portfolio : médiation entre soi et soi, soi et les autres	103
3.4-7 Le portfolio : outil pour développer le pouvoir d'agir	103
 <i>Chapitre 4: L'Empowerment: autonomie et autorialité professionnelle</i>	 104
4.1 L'Empowerment	105
4.1-1 Définitions de l'Empowerment	105
4.1-2 Théories de la motivation selon différents auteurs	107
4.1-3 Facteurs de motivation	113
4.2 Vie adulte et pouvoir d'agir	115
4.2-1 L'adulte "à problème" de Jean-Pierre Boutinet	115
4.2-2 L'approche de Gaston Pineau & Jean-Louis Le Grand	116
4.2-3 Le sujet "à venir" de Christine Delory-Momberger	117
4.2-4 Le sujet actif sur sa vie d'Alex Lainé	118
4.2-5 L'approche de Raymond Dupuy	118
4.2-6 L'adulte en situation d'illettrisme, des profils selon Anne Vinérier	119
4.3 Projet et insertion professionnelle	120
4.3-1 Qu'est-ce qu'un projet?	120
4.3-2 Définition de l'insertion sociale et professionnelle	127
4.3-3 Devenir autonome	127
4.4 Sécuriser son parcours professionnel	128
4.4-1 Emergence du parcours professionnel	129
4.4-2 Les quatre dimensions du parcours professionnel	130
4.4-3 La sécurisation des parcours	131
 <i>Chapitre 5: Interface entre théorie et pratique : problématisation & hypothèses</i>	 134
5.1 Problématique de recherche	134
5.2 Hypothèses	136

Partie II/ Etude méthodologique des pratiques	137
<i>Chapitre 6: Le cadre de la recherche</i>	137
6.1 Choix des techniques de recueil de données	137
6.2 Analyse du dispositif & observation en situation	138
6.2-1 La méthode du journal de bord	138
6.2-2 Présentation du groupe	142
6.2-3 Création d'outils	143
6.2-3 Mise en place de la démarche	145
6.2-5 Déroulement des huit demi-journées	145
6.2-6 Les difficultés rencontrées	157
6.2-7 Processus d'accompagnement	158
6.2-8 Notre posture	160
6.3 Entretiens semi-directifs	163
6.3-1 Construction de la grille d'entretien	164
6.3-2 Choix des personnes interviewées	164
6.3-3 Déroulement des entretiens	165
6.3-4 Transcription des entretiens	166
<i>Chapitre 7: L'analyse des pratiques</i>	167
7.1 Méthodologie de construction de la grille d'analyse des entretiens	167
7.1-1 L'analyse de contenu	167
7.1-2 Décomposition du discours	167
7.1-3 L'analyse thématique	168
7.1-4 La grille thématique	169
7.1-5 Tableaux croisés	171
7.2 Analyse des entretiens	172
7.2-1 Entretien de Coralie	172
7.2-2 Entretien de Michelle	177
7.2-3 Entretien de Pascale	182
<i>Chapitre 8: Le repérage des axes structurants</i>	186
8.1 Dispositif de formation et public en situation d'illettrisme	188
8.1-1 Public en situation d'illettrisme	188
8.1-2 Dispositif de formation	191
8.2 L'accompagnement à la démarche de portfolio	195
8.2-1 L'accompagnement	195
8.2-2 Le portfolio	201
8.3 Processus d'Empowerment	211
8.4 Conclusion sur l'interprétation	217
<i>Chapitre 9: Préconisations</i>	219
9.1 Ingénierie de formation	219
9.2 Ingénierie pédagogique	220
9.3 Ingénierie de l'accompagnement	221

Conclusion	224
Références et Index	226
Table des Figures	226
Références Bibliographiques	228
Table des Matières	232
Annexes	236
Matrice portfolio	236
Grille d'entretien	255
Convention de transcription des entretiens	256
Transcription entretien 1 Coralie	257
Transcription entretien 2 Michelle	267
Transcription entretien 3 Pascale	274
Analyse entretien 1 Coralie	279
Analyse entretien 2 Michelle	306
Analyse entretien 2 Pascale	324
Analyse des entretiens par thèmes	336
Abstract	367
Résumé	368

ANNEXES

Matrice du portfolio

Identité

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal : **Ville :**

Téléphone :

Email :@.....

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Permis de conduire : A B C D EC FIMO

Objectifs du portefeuille de compétences

Mon histoire

❖ Je suis né(e)

Quand :

Où :

❖ J'ai passé mon enfance et mon adolescence

- A l'étranger
- En France
- En ville
- A la campagne

❖ Je suis allé(e) à l'école, j'ai été apprenti(e) ?

- Combien de temps
- Dans quels établissements

❖ Actuellement je sais faire?

❖ Est-ce que je fais partie d'une association, groupe, etc. ?

.....

.....

.....

❖ Qu'est ce que je fais pendant mon temps libre, quels loisirs, activités, etc.?

.....

.....

.....

❖ Qu'est-ce qui est important pour moi dans ma vie ?

.....

.....

.....

❖ Quel métier ou domaine d'activité me passionne ?

.....

.....

.....

❖ Quelle(s) expérience(s) professionnelle(s) j'ai eu l'occasion de faire?

.....

.....

.....

.....

Ma formation

Année	Niveau de formation, intitulé de la formation, diplôme	Le nom de la structure de formation (collège, lycée, centre de formation...)	Les connaissances

Secteur professionnel

❖ J'ai des expériences professionnelles

Quel(s) secteur(s) ?

.....

Où ?

Quand ?

Combien de temps ?

Comment j'ai trouvé ce travail ?.....

Ce qui me plaisait ?.....

.....

.....

Pourquoi ?.....

.....

.....

Ce que j'aimais le moins ?.....

.....

.....

Pourquoi ?.....

.....

.....

Mes expériences professionnelles

Nom de l'entreprise:

Localisation de la structure :

Secteur :

Fonction :

Dates et durée :

Les tâches et activités :

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

Avec quoi (Outil, objet, etc.) ?

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

Quels buts ?

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

Dans quel lieu ?

.....
.....

Ce que j'ai particulièrement réussi :

.....

.....

.....

.....

Le justificatif :

.....

.....

Les personnes à contacter :

.....

.....

Ce que j'ai aimé :

.....

.....

.....

.....

Ce que je n'ai pas aimé :

.....

.....

.....

.....

Mes expériences personnelles

Mes loisirs:

.....

.....

.....

.....

Ce que je sais faire :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Description d'une activité :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

De mes expériences à mes compétences

Tâches réalisées (sur mon lieu de travail, en stage, en formation, à la maison ...)	Compétences mises en place

[illegible]

Annexes

- ❖ Ligne de vie
- ❖ Blason
- ❖ Tableau « Monde du Travail »
- ❖ Schéma heuristique
- ❖ Fiche métier
- ❖ Comment se présenter au téléphone ?
- ❖ Curriculum vitae
- ❖ Lettre de motivation

EVENEMENTS – ANNEES



BLASON:

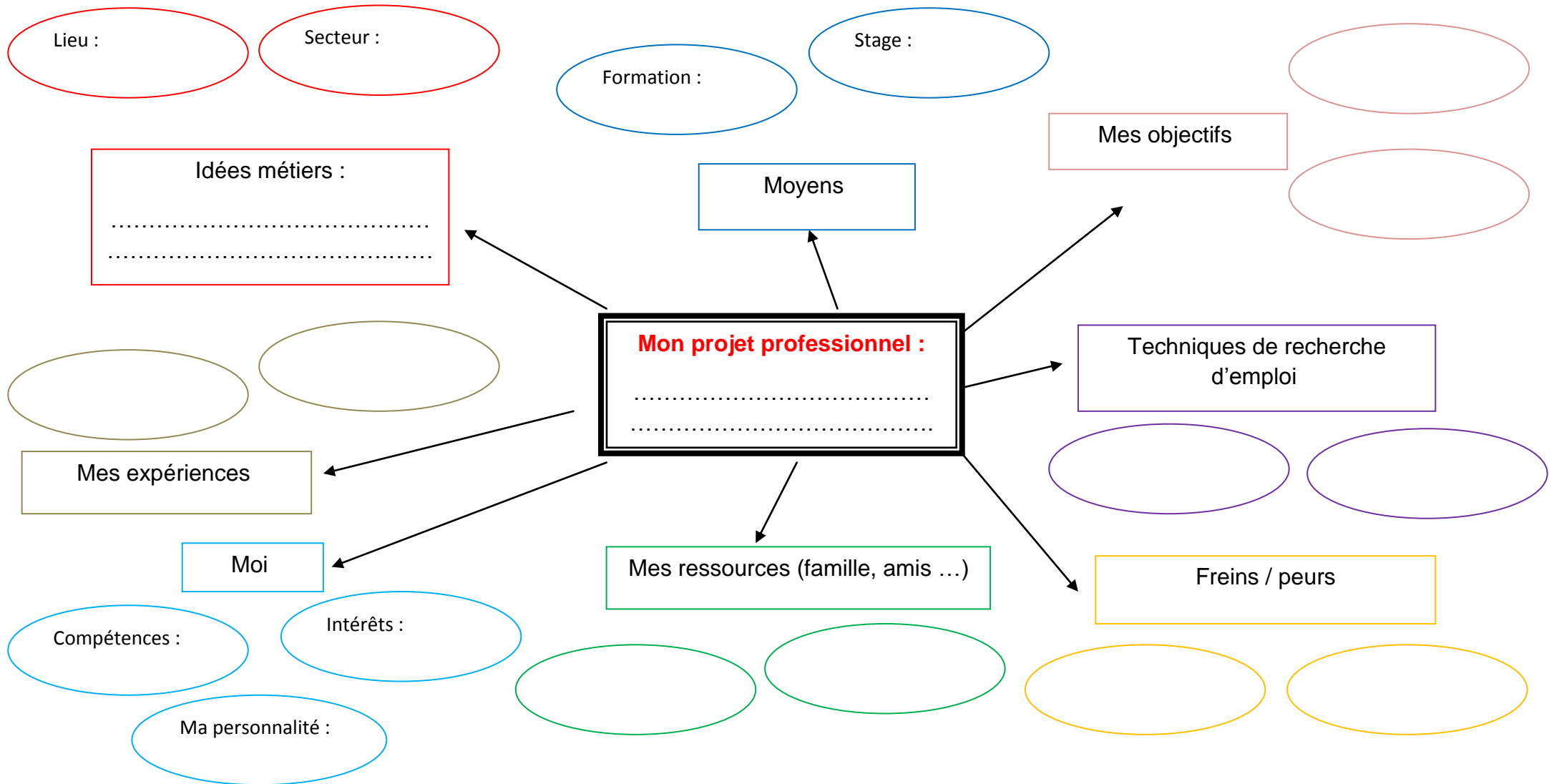
Prénom - Nom	
3 qualités	2 défauts
L'année la plus importante pour moi	
1 bon souvenir professionnel	Un regret
Ce que je désire devenir	

- Entrer dans le monde du travail -

Ce qui m'inquiète :

Ce que je dois améliorer :

Ce que je suis capable de faire :



DECOUVERTE METIERS

- 1) Dans quel(s) domaine(s) souhaitez-vous travailler ? (Restauration, bâtiment, industrie, service à la personne ...)

- 2) Quel(s) métier(s) vous attire(nt) le plus ?

- 3) Que fait-on dans ce(s) métier(s) ?

- 4) Quelles sont les qualités pour faire ce métier ?

- 5) Où peut-on faire ce(s) métier(s) ?

Comment se présenter au téléphone ?

A chaque appel, il faut avoir en tête vos objectifs (obtenir un rendez-vous avec le responsable de l'entreprise, obtenir un stage, un emploi ...). Pour être à l'aise, préparez-vous avant. Vous pouvez garder cette fiche sous les yeux pendant l'appel téléphonique pour vous guider.

JE ME PRESENTE :

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

JE DEMANDE LE BON INTERLOCUTEUR :

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

JE PRECISE LES RAISONS DE MON APPEL :

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

JE MONTRE MES COMPETENCES, MA MOTIVATION :

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

JE PREVOIS CE QUE JE PEUX DIRE SI JE RENCONTRE DES BARRAGES :

Exemples de barrages : « La personne qui gère les recrutements est en réunion. »

« Vous n'avez pas de moyen de locomotion. » « Vous habitez trop loin. »

.....

.....

.....

.....

.....

JE PROPOSE UN RENDEZ-VOUS

- Avoir son agenda sous les yeux
- Avoir plusieurs disponibilités

NOTER LES ELEMENTS DU RENDEZ-VOUS :

- Jour, heure, adresse, nom et poste de la personne qui me recevra, document à emmener (CV, lettre de motivation, conventions de stage ...)

JE RAPPELLE LES ELEMENTS DU RENDEZ-VOUS

.....

.....

.....

JE REMERCIE LA PERSONNE :

.....

.....

.....

GRILLE D'ENTRETIEN

Présentation de la personne :

Je vous propose de me décrire votre parcours jusqu'à aujourd'hui ? (formation initiale, parcours professionnel)

Ingénierie de formation :Dispositif de formation

Description du dispositif de formation, des sessions de formation.

Description des spécificités de public en situation d'illettrisme.

Si c'est le cas, organisation de l'animation de ce dispositif.

- Objectifs
- Outils utilisés
- Contenus de la formation
- Formation individuelle ou collective
- Groupe homogène ou hétérogène
- Rythme, durée de la formation

Démarche portfolio

Si le professionnel a conduit une démarche de portefeuille de compétences :

- finalités données à la démarche
- Comment avez-vous présenté le portfolio aux stagiaires ?
- Quel accueil, le portfolio a-t-il reçu par les stagiaires ?

Si le professionnel n'a pas conduit la démarche :

Si vous aviez à conduire une démarche portfolio avec ce public, comment vous y prendriez-vous ?

Pensez-vous qu'un retour sur leur histoire, leur parcours peut être bénéfique pour ces personnes en situation d'illettrisme, qui sont dans une formation savoirs de base ?

Les effets du portfolio :

- Comment avez-vous fait pour les noter ?
- Quand avez-vous noté ces effets ? Pendant la formation, au bouclage ?
- Les effets étaient-ils homogènes au niveau du groupe

Pensez-vous que le fait d'analyser leurs compétences acquises permet un réapprentissage plus facile des savoirs de base ?

Pensez-vous que le portfolio soit adapté au public en situation d'illettrisme ?

Accompagnement :

Quels sont les points importants, pour vous, pour accompagner le groupe ?

Avez-vous noté des différences dans votre pratique d'accompagnement entre un groupe en situation d'illettrisme et un groupe non illettré ?

Convention de transcription des entretiens

Les conventions de transcription retenues pour les deux entretiens sont les suivants :

- (rires) : Lorsque qu'au cours de la conversation un échange, un lapsus, nous ont amené à en rire
- ... : Lorsque l'interviewé se taisait momentanément
- (silence) : Lorsque l'interviewé se taisait longuement
- MOT : Lorsque l'interviewé, dans son discours, insistait particulièrement sur un mot
- (incompréhensible) : Lorsque la mauvaise qualité de l'enregistrement ou les bruits environnants ne nous ont pas permis de saisir ce que l'interviewé disait
- [phrase] : Lorsque nous apportons une précision sur le déroulé de l'entretien

Nous avons transcrit les paroles des enquêtées telles qu'elles ont été dites, en essayant de respecter au mieux le rythme, les hésitations du discours et en conservant la syntaxe en l'état.

Entretien 1 - Coralie, 1^{er} mars 2012 -

c1 Alors avant de commencer l'entretien, je vais poser le cadre, donc comme vous le savez, je suis actuellement étudiante en M2 FAC et mon thème de recherche porte sur la démarche portfolio pour le public en situation d'illettrisme. Donc, je vais vous poser plusieurs questions, vous questionner, afin de bien comprendre le sens des mots, puis on fera une petite clôture ensemble. Alors surtout, vous n'hésitez pas à m'interrompre si je ne suis pas claire ou si une question vous gêne ensuite heu, je vais enregistrer l'entretien afin de pouvoir le transcrire par la suite et puis je vous l'enverrai après. Donc voilà, est-ce que vous êtes d'accord par rapport à ça ?

C1 Ha oui.

c2 Durant l'entretien, je vais également prendre des notes et pour la durée, ça sera plus ou moins une heure.

C2 D'accord.

c3 Je vous propose pour commencer, de me décrire votre parcours professionnel, formation initiale également, jusqu'à aujourd'hui.

C3 D'accord. Est-ce que je démarre à partir du Baccalauréat ?

c4 Oui.

C4 Alors, j'ai enfin, j'ai suivi un bac STT, donc Sciences Technologies Tertiaires, ici à Tours, ensuite j'ai voulu intégrer l'IUT Carrières sociales, je n'ai pas été acceptée parce que je n'avais pas d'expérience dans le domaine de l'animation socio-culturel et du coup, j'ai choisi d'intégrer une licence de sociologie, heu, que j'ai fait en trois ans à l'université de Tours. Heu après mes trois ans à l'université en sociologie, j'ai passé une année à préparer de professeur des écoles, heu avec le CNED, donc heu à distance. En parallèle, en fait, j'ai heu je travaillais enfin je travaille toujours. En fait, tout au long de ma licence, je travaillais en tant qu'animatrice heu, en accueil de loisirs, donc heu tout de suite après mon bac en fait, j'étais stagiaire BAFA, donc heu brevet d'animateur heu donc j'ai fait tout de suite, après mon bac, et puis après heu j'ai heu je suis devenue animatrice, directrice, donc heu donc voilà. Donc en parallèle de cette préparation au CNED, heu j'étais animatrice, en cantine, et puis heu animatrice les mercredis, vacances scolaires, avec un public d'enfants âgés de heu, de quatre heu à l'époque ça devait être, douze ans je crois. Je n'ai pas validé le concours, heu et donc, j'ai intégré heu l'IUFM, l'année suivante, à Blois. Donc là, j'ai préparé encore pendant un an, le concours, que je n'ai pas validé encore cette année là. Heu, et puis j'ai décidé quand même, suite en fait, au parcours à l'IUFM, la rencontre avec heu bah l'intégration en fait dans les stages, heu il y avait quelque chose, en fait qui me gênait plus ou moins, je commençais déjà à réfléchir à réellement si c'était le métier en fait, qui m'intéressait, heu je savais que j'étais heu je veux pas dire passionnée mais heu vraiment attirée par le côté éducation, formation, heu après le type de public, je restais encore heu, j'étais, heu je pense que j'allais vers l'enfant parce que c'était ce que j'avais connu jusqu'à maintenant, heu et puis bah heu

39 en fait, sur la réflexion de mon projet professionnel, heu sur l'été qui a suivi donc heu l'échec
40 au concours, j'ai découvert par hasard sur internet le master Ingénierie de la formation à
41 Tours du coup je me suis renseignée un petit peu dessus de manière heu inf heu perso heu
42 individuelle. Et heu j'ai intégré le master l'année enfin en septembre qui suivait cette année
43 d'IUFM et donc j'ai fais les deux ans de master. Et en parallèle en fait, j'ai fait la première
44 année un stage dans une association qui lutte de manière préventive contre l'illettrisme en
45 proposant en fait, des lectures à haute voix, heu d'albums de littérature de jeunesse dans des
46 lieux, on va dire, des lieux informels en fait, donc dans des lieux où, heu on rencontre parents
47 et enfants, heu et l'objectif de ces actions c'est de sensibiliser heu autant les familles donc les
48 parents que les enfants heu à la lecture, à la découverte de l'album dans ce qui le constitue
49 donc bah, illustration, enfin lecture de l'illustration et lecture de l'écrit, voilà. Et ensuite à la
50 fin des deux années de master, enfin il y a eu la deuxième année, donc là j'ai continué avec
51 l'association, donc là entant que bénévole cette fois ci, heu là j'ai participé avec heu, les
52 animatrices à un chantier formation qui s'est monté, heu là pendant ce chantier de formation,
53 il y avait un groupe de stagiaires qui étaient accompagnés dans leurs projets professionnels, et
54 heu l'objectif heu a été d'intégrer en fait, en plus de la formation aux savoirs de base on va
55 dire, et l'accompagnement au projet pro d'intégrer heu des actions de lecture à haute voix ou
56 des actions autour de la littérature de jeunesse, pour pouvoir heu que les personnes puissent
57 reprendre confiance en elles, retravailler l'estime en soi, enfin voilà c'était un travail autour
58 de l'écrit, de l'album, plus d'autres choses qui se sont faits mais je vais pas forcément
59 développer et puis donc ça, ce chantier là, alors jusqu'à quelle période je sais plus, je me
60 demande si c'est pas jusqu'à mars, de l'année 2010, je crois, même avant car ça se chevaucher
61 avec le stage, j'ai intégrer heu l'organisme de formation en fait, où la pendant trois mois, de
62 mars à heu mai je crois, je me suis plus trop des dates, heu j'ai heu on a accompagné, heu non
63 c'était même pas ça, c'était ouais avril, mai, juin, où on accompagnait donc des personnes en
64 situation d'illettrisme, dans le cadre d'une formation, heu de trois mois, donc les Lire, Ecrire,
65 Calculer, Reasonner. Pour continuer sur la parcours, j'ai soutenu mon mémoire en juin qui
66 portait sur l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme, à l'autoformation en
67 fait, comment on peut les accompagner dans leur autoformation et heu en septembre, j'ai eu
68 une proposition pour heu pour enfin, pour devenir salariée en CDD dans le domaine de la
69 formation tout au long de la vie, et l'ingénierie et l'insertion professionnelle et donc je suis
70 chargée de mission, chef de projet et coordinatrice pédagogique pour les libres savoirs.

71 *c5 D'accord, très bien. Est-ce que vous pouvez me décrire le dispositif de formation dans*
72 *lequel vous êtes intervenue à dans cet organisme de formation, avec votre groupe de*
73 *personnes en situation d'illettrisme ?*

74 C5 D'accord. Heu je vous le décris, heu, comment il s'est déroulé ?

75 *c6 Oui voilà, le déroulement.*

76 C6 D'accord, en fait, quand moi, je suis arrivée, les stagiaires n'étaient pas encore arrivés,
77 la formation n'avait pas débuté donc j'ai participé avec la responsable de formation, à
78 l'information collective, donc là, on avait les personnes qui sont rentrées en formation mais
79 aussi d'autres personnes qui souhaitaient entrer dans ce type de formation ou dans des

80 similaires, où là on a fait la présentation de la formation dans son déroulement, son
81 organisation, puis toute la partie accompagnement administratif qui pouvait les intéresser
82 aussi. Heu, à la suite de cette information collective, on a commencé à rencontrer de manière
83 un peu plus individuelle certaines personnes, qui heu n'avaient pas forcément de possibilité de
84 revenir plus tard ou voilà on a commencé à avoir déjà quelques entretiens, heu parce qu'on
85 avait déjà je crois si je me souviens bien, on avait déjà commencé à, par les premiers contacts
86 à fixer ces rendez-vous je crois, on avait du rencontrer certaines personnes, à la suite de
87 l'information collective, et puis bah ensuite on a fait les autres entretiens individuels avec bah
88 les autres personnes qui souhaitaient entrer dans la formation. Et à partir de là, durant les
89 entretiens, en fait, on a essayé de voir, heu le lien, ou la faisabilité en fait, avec la personne de
90 l'intérêt de son entrée dans ce type de formation par rapport à son projet, heu voilà. On ne
91 choisit pas forcément pour la personne mais on réfléchit avec elle sur voilà vous en êtes là,
92 vous voulez entrer en formation, et puis bah bien sûr tout le positionnement qui permet de
93 voir heu aussi si la personne a enfin correspond au public à qui est destiné ce type de
94 formation.

95 *c7 Et les critères, c'était quoi ?*

96 C7 Alors heu, les critères c'était heu en fait on avait une grille, alors les critères de ?

97 *c8 Les critères de sélection ? Pourquoi une personne plus qu'une autre ?*

98 C8 Bah heu bah on avait une grille prédéfinie qui appartenait à l'organisme de formation,
99 après les critères, bah voilà, c'était des personnes dites en situation d'illettrisme, qui sont en
100 difficulté avec la lecture, l'écriture, qui avaient déjà un projet professionnel plus ou moins
101 construit, dans l'ensemble c'est ça, (silence) je dirais que c'était ça essentiellement. Oui après,
102 on a forcément l'âge, heu enfin si les personnes sont demandeurs d'emploi, s'ils
103 correspondent, en fait, au public cerné.

104 *c9 D'accord, est-ce que vous pensez que ce public de personnes en situation d'illettrisme*
105 *ont des spécificités par rapport à un public lettré ?*

106 C9 Bah, heu !

107 *c10 Est-ce qu'ils ont des spécificités particulières par rapport à un public lettré ?*

108 C10 Alors oui, bah oui en effet, on pourrait même dire que pas uniquement face au public
109 lettré donc on pourrait aussi essayer de définir heu on pourrait dire en fait qu'il y a trois
110 publics en difficulté avec ce qu'on appelle les savoirs de base, heu l'écriture, la lecture et la
111 calcul et on pourrait dire qu'il y a les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui
112 relèvent du français, langue étrangère, et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation.
113 A partir de là, heu on peut définir ce que chacun, enfin ce que l'on met dans chacun donc
114 alphabétisation, ce sont des personnes qui n'ont pas été scolarisées et du coup qui n'ont pas
115 vraiment, tout simplement appris à lire et écrire comme un enfant apprend normalement à
116 l'école. Heu, le français, langue étrangère, c'est une personne qui, heu, est d'origine
117 étrangère, qui ne maîtrise pas la langue dans le pays dans lequel elle se trouve. Et une
118 personne en situation d'illettrisme, est une personne qui a été scolarisée et qui a suivi une

119 scolarisation, ce que l'on pourrait dire entre guillemet normale, et donc que ne sait pas lire.
120 Alors après là c'est pareil, on pourrait encore découper en catégories, il y a des personnes qui
121 ont des difficultés avec la lecture, un peu moins avec l'écriture heu pas avec le calcul d'autre
122 un peu plus avec le calcul. On y mettrait aussi en repérage hein dans l'espace, un repérage ben
123 oui dans l'espace tout simplement. Après, on a des personnes qui sont un peu plus en
124 difficultés avec l'écrit, enfin un peu moins avec la lecture. Voilà, là vraiment c'est ça je pense
125 la spécificité du public en situation d'illettrisme, c'est qu'ils ont été à l'école, qu'ils ont suivi
126 une scolarité hein, qu'ils ont perdu, ou les connaissances qui ont été développées ou qui n'ont
127 pas été bien acquises, ça on sait pas hein d'où vient finalement le, j'ai pas envie de dire le mot
128 problème mais heu, on ne connaît pas réellement la cause de la situation d'illettrisme. Heu on
129 sait juste que, il peut y avoir des difficultés dans ce que l'on appelle les savoirs de base, et
130 donc il suffit, heu pour moi pour connaître, en fait il faut prendre la personne dans son
131 individualité. Une personne en situation d'illettrisme, n'aura pas les mêmes difficultés en
132 lecture, écriture ou calcul qu'une autre personne en situation d'illettrisme tout dépend de son
133 trajet de vie voilà. Il suffit après de faire un positionnement, de repérer où sont ses difficultés,
134 et de savoir quels sont ses besoins. Voilà, c'est ce que je pense pour moi de manière simple
135 être la spécificité des personnes en situation d'illettrisme.

136 *c11 D'accord, et vous vous êtes donc intervenue sur ce dispositif là, quel était votre rôle ?*

137 C11 Alors là, heu il y avait les formateurs, en français et en mathématiques moi
138 j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps
139 en autonomie, en fait à ce moment là, heu les stagiaires pouvaient travailler sur heu, ils
140 avaient leur salle, la salle que leur était destinée, ils pouvaient venir au centre de ressources
141 enfin voilà, le but c'était qu'ils soient autonomes. Ils travaillaient sur ce qu'ils avaient envie
142 de travailler ou ce qu'ils avaient besoin de travailler. Donc moi j'intervenais sur ces temps là,
143 donc au début, heu je leur proposais d'être une personne ressource en supplément, en
144 complément, on va dire plutôt, des formateurs hein. Alors plutôt sur la partie français que sur
145 la partie mathématiques mais voilà après c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient
146 besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. Donc ce que je
147 faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de
148 travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement. Alors, dès fois, on faisait des points en
149 groupe parce que heu bah, ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout
150 le monde donc certain participait. Et puis petit à petit, j'ai heu, au départ j'ai pensé, proposer
151 des temps de lecture avec la littérature de jeunesse. Donc j'ai monté une visite en
152 médiathèque avec la formatrice en français. Donc on est allé faire une visite en médiathèque
153 et heu, j'avais rapporté des livres de littérature de jeunesse que j'avais récupéré dans
154 l'association où je suis bénévole et donc on a travaillé, en fait je leur ai proposé enfin
155 présenté les albums. Je leur ai proposé de regarder les albums et puis à partir de là, heu d'en
156 sélectionner un ou deux. Et puis, ensuite de dire aux autres pourquoi ils avaient choisi ce type
157 d'album. Donc ça a bien marché, donc heu pour la petite anecdote il y en a un qui avait trouvé
158 heu un petit livre carré en fait, tout souple et qui était composé uniquement d'images,
159 d'images d'Israël et il a tout de suite choisi ce livre parce que, il a expliqué au groupe, que ça
160 lui rappelait, dedans il avait trouvé des photos que lui rappelaient son enfance. Cette personne

161 là était quand même, en fait elle avait été scolarisée en français mais elle était d'origine
 162 étrangère, donc encore ici une nuance et du coup elle a partagé, ben voilà un petit peu ses
 163 émotions autour de trois photographies de l'album et donc à la fin je leur ai proposé une ou
 164 deux lectures d'album que j'aimais bien en fait que j'ai lu à haute voix. Donc de temps en
 165 temps, j'ai ramené deux trois fois, heu des albums de littérature de jeunesse pour qu'ils
 166 puissent à la fin de la journée les regarder, les feuilleter et après les lire ensemble. Voilà, j'en
 167 ai prêté aussi quelques uns à ceux qui étaient intéressés pour les emmener chez eux, parce qu'il
 168 en a qui avaient des enfants et donc qu'ils puissent les lire avec leur mari, leur famille, leur
 169 femme et avec les enfants, les regarder et après on essayait de les lire ensemble pour, pour heu
 170 savoir ce qui était contenu. Et ensuite, heu donc ça je sais plus sur combien de temps, heu je
 171 l'ai mis en place, j'ai du faire ça sur deux, trois séances oui trois séances peut-être un petit peu
 172 plus, je sais plus. Et puis, voilà après le module portfolio. Alors en fait ce module là, je l'ai
 173 construit parce bah en janvier, en janvier dans le cadre du master, on a présenté notre propre
 174 portfolio et j'étais convaincue que, alors au regard aussi, forcément de la thématique de mon
 175 mémoire comment on peut accompagner des personnes à heu s'auto-former, c'est-à-dire à,
 176 pas à se former seules mais à être les acteurs de leur formation. Donc, c'est-à-dire que heu, les
 177 personnes puissent considérer le cadre de la formation comme un lieu de ressources heu, donc
 178 les formateurs comme les personnes ressources pour répondre à leur besoin, d'être en capacité
 179 de dire ben voilà, aujourd'hui « dans mon parcours j'en suis là, au niveau de mes
 180 compétences, de mes connaissances il y a ça qui me manque, j'ai besoin de ça, et donc dans
 181 ce cadre là je sais que je peux trouver ça et donc j'entre dans ce type de formation et j'essaie
 182 de répondre à mes besoins comme ça. Donc, je trouvais que le portfolio était, pour moi, un
 183 des outils et heu une démarche, parce que c'est pas uniquement un outil mais c'est une
 184 démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé mais aussi du
 185 coup une réflexion sur les choix et donc les projets, en fait les choix futurs, de faire un lien,
 186 une médiation en fait, avec mon passé, mon trajet, le moment présent, ce que je fais, ce que
 187 j'ai besoin d'atteindre pour enfin de faire pour heu atteindre un de mes projet parce qu'on a
 188 jamais qu'un projet voilà. Et parce que je pense qu'aussi, les personnes en situation
 189 d'illettrisme heu pour certain ont une perte de confiance en soi, d'estime de soi alors que
 190 finalement heu quand on sait que ces personnes là ont la capacité, en ayant des difficultés,
 191 avec ben voilà, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à
 192 vivre de manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça,
 193 arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement.
 194 Finalement, on se dit, pour moi, heu elles ont développé des compétences qui sont
 195 certainement, enfin, des compétences autres en fait plus ou moins mais d'autres compétences
 196 qu'on valorise peut-être pas assez et du coup le portfolio est aussi un moyen de dire attention
 197 « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent. On
 198 a des compétences dans tout ce que l'on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les
 199 savoirs de base.

200 *c12* *Donc c'était un peu la finalité que vous avez donnée à la démarche ?*

201 *C12* *Oui tout à fait, c'est ça !*

202 *c13* *Une autre question, comment vous avez présenté le portfolio aux stagiaires ?*

203 C13 Alors en fait au départ, j'ai voulu prendre un petit peu, la même démarche heu, que
204 j'avais enfin le même accompagnement que j'avais eu dans le cadre du master. Alors c'est-à-
205 dire qu'au départ je ne voulais pas leur présenter une structure réalisée du portfolio, je voulais
206 heu comme moi j'avais été accompagnée, rien leur présenter et essayais de les accompagner
207 fur et à mesure dans la constitution du portfolio. Heu, c'était la première fois que
208 j'accompagnais la mise en place d'un portfolio et heu du coup on se rend compte que ce type
209 de démarche là, on va proposer un outil, c'est pas forcément adapté à tout public parce que
210 déjà dans un premier temps, ce serait de définir un objectif sauf que c'est compliqué
211 d'accompagner quelqu'un à définir un objectif de l'utilisation d'un outil, de la mise en route,
212 de la mise en place d'une démarche quand ils ne savent pas à quoi vraiment, enfin voilà ce
213 que ça représente, à quoi ça va leur servir. Donc voilà dans un premier temps, heu alors là
214 j'avais construit, un peu un support du module en fait, que je voulais proposer que j'ai modulé
215 aussi en fonction de comment cela va se dérouler. Dans un premier temps en fait, j'avais
216 proposé de travailler heu, uniquement autour du parcours c'est-à-dire j'avais heu, repris un,
217 j'avais eu une intervention d'une personne qui avait monté un portfolio au Congo, je crois
218 avec pareil, des personnes en difficultés avec les savoirs de base et qui avait proposé un
219 tableau, en fait en trois cases, je crois. Avec dans une première case, où l'on y mettait les
220 expériences personnelles, une autre les expériences professionnelles et puis, je sais plus heu
221 activités (silence) activités, on a tous des loisirs et autres. Alors heu je leur ai proposé ce
222 tableau là en leur disant enfin heu, il n'y avait pas besoin d'écrire, qu'ils pouvaient dessiner,
223 qu'ils pouvaient ramener des magazines, qu'ils pouvaient découper enfin ils pouvaient faire
224 comme ils le souhaitaient. Donc, j'ai avant tout, enfin avant de leur laisser faire, je leur ai
225 proposé heu, le mien parce que après pourquoi eux exposeraient leur parcours alors que voilà,
226 moi je trouvais légitime de leur proposer aussi une partie des éléments de mon parcours.
227 Donc, j'ai présenté des éléments de mon parcours personnel, heu je crois que j'avais proposé
228 parcours de formation mais j'ai intégré à personnel aussi parce que forcément pour certain le
229 parcours n'était pas forcément très long. Donc, je leur ai proposé des choses sur mon parcours
230 professionnel, voilà des petits éléments, heu au tableau que j'avais rempli sur mon parcours et
231 ensuite je leur ai dit qu'ils pouvaient construire le leur, que ce qu'ils y mettaient, ils
232 choisissaient de le mettre, heu ce qu'ils n'avaient pas envie de monter, enfin d'exposer à
233 l'ensemble du groupe qu'ils le mettaient pas, qu'ils délibéraient sur ce qu'ils avaient envie
234 d'intégrer. Voilà heu, quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que
235 l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de
236 pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les
237 domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra. Enfin,
238 voilà il y a aucune, et même si certain ne veulent pas entrer dans la démarche, ont le droit de
239 ne pas y entrer. Donc, voilà, ça c'était défini alors ensuite, heu on a travaillé, dans l'ordre je
240 ne sais plus trop, parce que au fur et à mesure, je suis redue compte que heu, ils avaient besoin
241 de voir à quoi ça pouvait ressembler. Donc, j'ai constitué un portefeuille de compétences avec
242 les différentes étapes en fait avec une étape heu, retour sur mon parcours, avec une première
243 feuille qui était la feuille sur l'identité, une avec l'objectif du parcours, donc là on le faisait
244 plus ou moins ensemble, c'est heu. L'objectif, on ne l'a pas forcément rempli au début
245 contrairement à ce qu'on fait dans le portfolio, enfin nous c'est comme ça qu'on l'a
246 accompli. Je leur ai fait, à un moment où ils étaient déjà entrés dans la réflexion sur leur

247 trajet parce que, je pense qu'ils avaient besoin de s'approprier, parce que j'avais essayé, hein,
248 l'objectif avant et ça a rien donné. Je pense qu'ils avaient besoin avant de s'approprier le
249 retour sur leur parcours et d'entrer déjà dans une première description d'expériences et même
250 d'analyses, donc repérer que l'on sait faire des choses. Voilà, quand on écrit une expérience
251 on repère que l'on a fait plein de choses et du coup là, à partir de là, une fois que vous faites
252 ça, vous décrivez votre expérience et vous analysez un peu les compétences que vous avez
253 acquises. Pour vous, qu'est ce que ça peut vous apporter cet outil là ? Et du coup, on a essayé
254 ensemble de réfléchir à, au niveau professionnel qu'est ce que ça peut apporter ? Au niveau
255 personnel, qu'est ce que cela peut apporter ? Et puis à partir de là, on a défini un niveau, voilà
256 professionnel cela me permet de me valoriser auprès des employeurs ça permet de mieux
257 m'exprimer enfin voilà, il y a plein de choses qui sont sorties et à partir de tout ça, chacun
258 écrivait son objectif, a essayé, en tout cas de reprendre les mots donc c'est ça aussi ou
259 l'accompagnement est différent, c'est que sur l'écriture, par exemple de l'objectif heu, il y en
260 a qui savent écrire ou recopier ou qui savent écrire avec des fautes et du coup ça ne posait pas
261 de souci. D'autres savaient qu'ils faisaient des fautes quand ils écrivaient donc, ne voulaient
262 pas passer par l'écrit alors heu c'est peut être ça. J'ai oublié un des critères ça me revient le
263 niveau. On va dire qu'il y a des niveaux dans les situations d'illettrisme et là ce n'était pas des
264 personnes, enfin ce sont des personnes qui avaient heu déjà des connaissances. Donc, voilà,
265 après soit j'écrivais pour eux soit ils savaient écrire, enfin on accompagne en fonction de
266 chacun. Et puis heu (silence) ah oui, au fur et à mesure j'ai constitué donc, ce portefeuille
267 avec mon parcours, ma formation, une feuille sur mes expériences professionnelles, avec un
268 peu une contextualisation, nom de l'entreprise, quand je l'ai fait, la fonction que j'avais, les
269 dates et tout ça, les différentes tâches et activités donc là c'est pareil c'était accompagné pour
270 le remplir. Après ce que j'ai fait, les différents, les outils que j'ai utilisés et pourquoi j'ai fait
271 ça le lieu tout ça. Les expériences professionnelles une fiche aussi, sur les motivations et les
272 intérêts et puis mes compétences donc là j'avais aussi des compétences qu'on pourrait
273 généraliser, tout n'a pas été rempli, c'était deux trois compétences. Et puis après une partie
274 annexe avec des fiches métier, le CV, un support de lettre de motivation, un support pour
275 construire une lettre de motivation enfin plusieurs choses et donc j'avais constitué tout ça et
276 donc heu je leur ai présenté, en fait je leur montré comme ça et, je leur ai donné les
277 différentes pages et au fur et à mesure on les remplissait tout en leur expliquant que heu,
278 c'était un support et que, ils l'adaptaient, si ça ne leur plaisait pas au départ, ils pouvaient
279 changer, bouger des pages, enfin voilà faire ce qu'ils voulaient.

280 c14 *Est-ce-que vous avez noté des effets sur eux par rapport au portfolio ?*

281 C14 Alors bah oui, chaque personne a eu, en fait pour certain il y a eu heu, un impact, après
282 j'ai heu, j'ai en tête des anecdotes. Par exemple, il y avait dans le groupe, en fait on a fait un
283 moment le blason, je les ai accompagnés à faire leur blason. Dans le groupe, il y avait un
284 artiste peintre et du coup, au début, il pensait que le portfolio c'était uniquement une
285 valorisation pour le professionnel et petit à petit heu, en le valorisant aussi des choses
286 personnelles, comme par exemple ses peintures qu'il faisait uniquement dans son cadre
287 personnel, ils se sont rendus compte que ça pouvait être autre chose que quelque chose qu'un
288 support professionnel. Lui par exemple, il a pu amener dans le cadre de la formation ses

289 toiles, qu'il a exposées et chose qu'il n'aurait peut-être pas été fait, enfin je sais pas après s'il
290 avait ramené ses photos, s'il avait fait un blog. Il l'a présenté au groupe parce que c'était des
291 choses qui valorisaient dans le cadre du portfolio, il a expliqué comment il construisait une
292 toile, ce que chaque toile voulait dire. En plus, c'était une personne qui avait énormément de
293 difficultés avec l'oral, vraiment avec la compréhension et avec l'oral. Donc, voilà un des
294 effets pour lui je pense, ça était de repenser son projet professionnel au regard de sa passion
295 qui était la peinture, en fait. Du coup, il a essayé de chercher, donc en parallèle dès fois je les
296 accompagnais aussi, dans la recherche d'un stage. Il a cherché un stage qui était en lien avec à
297 la fois avec la peinture, peintre en bâtiment c'est ce qu'il voulait faire mais du coup aussi il
298 avait trouvé une entreprise qui proposait de la peinture graphique en fait sur mur. C'était dans
299 le cadre de peintre en bâtiment mais avec une peinture artistique. Donc, petit à petit il s'est dit
300 bah peut-être que je pourrais aussi voir pour faire ça. Il y a eu aussi une jeune fille, qui avait
301 dix huit ans, alors elle, qui avait vraiment un manque de confiance en elle au point qu'elle
302 écrivait tout petit, en fait pour cacher son écriture et les fautes d'orthographe tout ça et qui à la
303 fin du portfolio a dit moi vraiment je heu, j'ai repris confiance en moi. J'ai repris confiance en
304 moi, alors elle, il y avait plusieurs éléments enfin il y a aussi la formation qui fait que, voilà.
305 Parce que dans le cadre de la formation, elle voulait absolument faire un stage dans le même
306 domaine qu'elle faisait donc heu, elle était dans le ménage, et puis au début elle ne nous avait
307 pas du tout parlé de son projet de travailler avec les enfants et puis petit à petit en fait, en
308 travaillant tous, elle a commencé à dire, ben moi j'aimerais bien travailler avec des enfants,
309 enfin c'est quelque chose qui me plairait. Et donc, heu sans lui imposer je lui dis, on lui a
310 proposé d'aller se renseigner, que c'était le moment aussi peut-être d'aller voir ce que c'était
311 de travailler avec des enfants et heu après de se dire que ce projet là n'est pas réalisable dans
312 le temps présent mais qu'en voyant déjà ce que c'était, bah peut-être d'y réfléchir à comment
313 un jour atteindre les compétences, les capacités nécessaires pour pouvoir entrer en CAP petite
314 enfance, ou autre chose quoi ! Et en effet, elle est partie en se disant qu'aujourd'hui je n'ai pas
315 les capacités pour entrer en CAP petite enfance, je le sais parce que je n'ai pas les savoirs de
316 base nécessaires par contre je sais qu'il faut que je me forme pour pouvoir entrer en CAP
317 petite enfance. Donc c'était quelque chose qu'elle avait gardé à l'esprit, qui ne l'avait pas
318 complètement détruite parce qu'on lui avait pas fait de faux espoirs, on lui avait pas dit que
319 c'était possible vraiment. Je pense que c'est aussi le travail autour du portfolio qui lui a
320 permis de se dire que ; j'ai envie de faire ça, j'ai confiance en moi parce que je ne suis pas
321 quelqu'un qui ne sait rien faire. Le portfolio lui a permis de trouver des pistes pour s'insérer.
322 Je dirais que heu le portfolio, a été un réel outil d'insertion, en réfléchissant à leur projet, en
323 analysant heu leurs compétences, ils se sont aperçus qu'ils pouvaient faire des choses. Le
324 portfolio et heu pas que ça la formation en général aussi, leur a donné une motivation pour
325 rechercher un travail, un stage voilà quoi. C'est pour ça que heu, le portfolio, ça leur permis
326 de vivre une sorte heu de transition, car ils sont passés d'un stade où ils pensaient que heu
327 qu'ils n'avaient pas de compétence à heu un stade où ils se rendent compte qu'ils ont des
328 compétences et qu'ils peuvent avoir un projet.

329 *c15 Et les effets, vous pensez qu'ils étaient homogènes au niveau du groupe ? Est-ce-que*
330 *chacun a trouvé son compte ?*

331 C15 En fait, je pense que ça dépend de l'appropriation que chacun a fait du portfolio heu
332 parce que comme je ne l'imposais pas de l'utiliser, certains ne sont pas forcément appropriés
333 l'outil heu, ils n'étaient pas forcément demandeurs aussi, de le remplir enfin après je sais pas
334 si on peut définir l'homogénéité, c'est compliqué de comment dire heu, de repérer des effets
335 sur quelque chose. En fait, un portfolio, il faut se dire que si on le met en place pour attendre
336 des effets immédiats heu, on fait peut-être une erreur. Parce que ça, je pense que dans tout
337 secteur, dans toute action de formation on a forcément envie qu'il y a des effets visibles. On
338 peut les entendre au travers le discours des personnes, parce qu'en formation à la fin on a
339 entendu les discours des gens, il y avait des choses. C'est dommage, je n'ai pas mon carnet de
340 bord mais enfin j'avais noté des trucs sur les dires des personnes qui montraient les effets de
341 la formation. Après voilà, il faut se dire que l'important c'est que les personnes aient compris
342 l'intérêt de la démarche heu, pour après soit heu l'utiliser tout au long de leur vie, soit la sortir
343 un jour du placard quoi. C'est ça en fait ! C'est heu, nous, on a envie forcément qu'il y ait des
344 effets et on est convaincu mais il faut se dire que l'on ne peut pas évaluer tous les effets et
345 (silence) que soit ils continueront à s'approprier cette démarche et il y aura encore d'autres
346 effets soit ils ne l'utiliseront pas dans cinq ans, mais dans dix ans parce qu'on leur aura
347 proposés un autre support avec le même type de démarche, c'est ce qu'il faut se dire, je pense.

348 c16 *Est-ce-que vous pensez que le portfolio est un outil adapté au public en situation*
349 *d'illettrisme ?*

350 C16 Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public,
351 heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de, alors qu'il suffit d'adapter
352 son accompagnement heu, d'adapter l'outil et puis se dire aussi quand on accompagne le
353 portfolio, c'est pas quelque chose de linéaire, heu il ne suffit pas de construire son module
354 portfolio comme ça et puis d'appliquer non c'est d'avoir une certaine souplesse, heu de se
355 dire aussi il y a des moments, les personnes n'ont pas forcément envie de réfléchir à leur
356 parcours, c'est pas le moment, enfin voilà faut aussi pouvoir s'adapter aux personnes et je
357 pense que si l'on veut accompagner un portfolio avec des personnes en situation d'illettrisme
358 il faut avoir connaissance de ce public, de ses spécificités mais aussi de connaître les
359 personnes qu'on accompagne donc voilà avoir connaissance de leur parcours quoi ! Tout
360 simplement pourquoi, ils sont là ? Et puis, ça les motive de se dire « je sais des choses ».

361 c17 *Un dernier point plutôt sur l'accompagnement, quels sont les points importants pour*
362 *vous pour accompagner un groupe en situation d'illettrisme ?*

363 Alors, qu'est ce qu'en gros l'accompagnement avec des personnes en situation d'illettrisme,
364 heu comment je le définirai (silence) heu la première, je ne sais pas si je vais réussir à
365 hiérarchiser mais heu en tout cas, la première chose c'est la connaissance du public voilà à la
366 fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà
367 vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain.
368 Comment dans le terrain les professionnels font, comment cela se passe, les personnes en
369 situation d'illettrisme qui elles sont, est ce que l'on peut définir des personnes voilà, et enfin
370 connaissance du public que l'on va accompagner en formation. Donc avec tous ces outils
371 d'entretien individuel, de fiche de suivi je pense que c'est essentiel. On ne peut pas enfin pour

372 moi, c'est compliqué d'accompagner des personnes sans construire une fiche, c'est pas pour
373 faire une catégorisation. Telle personne, je la mets là dedans mais c'est juste pour dire ben
374 voilà, à chaque moment j'ai repéré ça avec cette personne et du coup je peux rebondir sur cet
375 élément. Ensuite, heu ça va être des éléments de ce qu'est l'accompagnement, on accepte la
376 personne telle qu'elle est dans son ensemble donc heu on accepte l'autre, en fait. J'ai aucune
377 légitimité à imposer mes choix et je la prends dans sa globalité, c'est-à-dire je la prends avec
378 sa religion, ben voilà, avec ce qui la constitue en tant que personne. Du coup, je ne dis pas que
379 moi je m'efface là dedans mais je suis une personne, sauf qu'en tant qu'accompagnateur je ne
380 sais pas si je pourrais dire effacer les représentations mais c'est une personne que je prends
381 avec heu son construit et donc je ne lui impose pas mes choix, que je l'accompagne dans ses
382 choix, ses objectifs ça je pense que c'est essentiel donc du coup elle sera à l'écoute et
383 instaurer une relation de confiance. Ça aussi, c'est dans la présentation que l'on fait, moi
384 quand je suis arrivée, je leur ai clairement dit que j'étais stagiaire, que j'étais en formation à
385 l'université, après je ne leur ai pas dit que j'étais en BAC+ 5, c'est pas forcément utile que
386 d'étaler le niveau d'étude dans lequel on est, enfin après c'est mon moi qui a senti l'utilité de
387 le faire parce que c'est important aussi de ne pas creuser l'écart, parce que la relation c'est ça
388 aussi dans l'accompagnement. Comme dirait Boutinet, la parité dans la relation et disparité
389 des places, pour expliquer, je suis à égalité de la personne qui, heu, dans la relation on est à
390 égalité, par contre je suis la personne qui accompagne donc voilà il y a une disparité des
391 places dans heu (silence), je pense que c'est heu en fait, il y a un exemple que j'utilise tout le
392 temps, alors je pense que je l'ai entendu en formation et je me la suis un peu rabâchée, c'est
393 l'idée de heu, en fait comment je vois l'accompagnement je garde à l'esprit toujours, de
394 comment j'ai appris à, heu comment on apprend à faire du vélo et du coup en formation, que
395 ce soit des personnes en situation d'illettrisme ou même d'autres, je trouve que c'est ça, se
396 dire que heu, accompagner c'est ben comment on a appris à faire du vélo, la personne n'est
397 pas montée sur la selle à la place de nous. Elle est montée sur la selle, elle était présente à côté
398 de nous, elle a tenue le guidon, la selle et petit à petit elle s'est effacée a profit de notre
399 élanement hein, seule, fière et vaillante. Voilà je pense que c'est ça et heu c'est comme ça
400 que je conçois l'accompagnement, exactement la vision que j'en ai, en tout cas j'essaie
401 aujourd'hui dans ma pratique de garder toujours à l'esprit.

402 *c18 On va terminer sur cette belle image, je vous remercie, cela m'a beaucoup apportée,*
403 *je pense que pour mémoire, cela me sera bien utile et j'espère que vous aussi vous avez passé*
404 *un moment agréable ?*

405 C18 Très bien, merci à vous.

Entretien 2 - Michelle, 14 mars 2012 -

m1 Avant de commencer, je vais poser un petit peu le cadre, donc comme tu le sais, je suis en Master 2 FAC et mon thème de recherche porte sur la démarche portfolio pour les personnes en situation d'illettrisme. Donc je vais te poser plusieurs questions, te questionner afin de bien comprendre le sens des mots, qu'on se mette bien d'accord et après on fera une petite clôture ensemble. Et surtout tu n'hésites pas à m'interrompre si je ne suis pas claire. Ensuite, donc je vais enregistrer l'entretien donc j'espère que ça ne te dérange pas ?

M1 Je suis d'accord.

m2 D'accord, c'est pour pouvoir le transcrire plus facilement et heu si tu veux je t'envoierai la transcription pour que tu puisses la lire. Durant l'entretien, je vais également prendre des notes. Est-ce que tu es d'accord avec tout ça ?

M2 Tout à fait.

m3 Je te propose pour commencer de me décrire ton parcours, formation initiale, parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

M3 D'accord. Donc heu j'ai fait un bac littéraire en 1977, ensuite j'ai fait une année d'université en fac de psychologie. Heu j'ai laissé tomber un peu avant la fin de l'année, pour réfléchir à un nouveau projet. Ensuite je suis heu, j'ai intégré une école d'infirmière. A la sortie de l'école d'infirmière, je me suis très rapidement installée en libérale, j'ai travaillé pendant 10 ans comme infirmière libérale. Puis ensuite, j'ai refait une formation universitaire, le DUFRA, Diplôme Universitaire de Formation sciences humaines à l'animation de groupe. Suite à ça, j'ai été formatrice d'adultes en milieu sanitaire et social. ET puis ensuite, heu j'ai eu un petit intermède, je me suis formée à l'apiculture ça n'a rien à voir. Et puis, plus dernièrement, je me suis installée comme coach scolaire pour les étudiants et avec la reprise du master 2 fonctions d'accompagnement.

m4 D'accord. Alors maintenant je te propose de me décrire un peu plus en détails ce que tu fais dans tes sessions de formation avec ton groupe de personnes en situation d'illettrisme ? Comment tu animes, les outils que tu mets en place, les ateliers ?

M4 Alors effectivement, mon implication dans le domaine de l'illettrisme est transversale au parcours que je t'ai décrit. Heu, j'ai commencé en 1992, quand j'ai arrêté mon travail d'infirmière libérale. Je me suis intéressée pour m'intégrer dans mon village, aux associations et j'ai particulièrement repéré une association qui s'occupait de la lutte contre l'illettrisme. Donc, j'ai intégré cette association en tant que formatrice bénévole et au bout d'un an j'ai pris la responsabilité de la présidence de cette association. Depuis, j'ai toujours continué à m'impliquer dans cette association de lutte contre l'illettrisme, heu j'ai toujours des apprenants, je ne suis plus présidente mais je suis toujours bénévole dans cette association. Et j'ai constamment un ou deux apprenants à accompagner. L'objectif de la formation, c'est l'apprentissage de lecture, de l'écriture en lien avec un projet quel qu'il soit. Voilà le cadre de l'accompagnement. Donc tu me poses la question de ?

39 *m5 Alors ce que tu mettais en place avec eux, les outils, les ateliers, comment tu les*
40 *accompagnais en fait ?*

41 M5 Voilà, alors je dirais qu'il y a deux heu j'ai vécu deux types de heu
42 d'accompagnement. Des accompagnements individuels en relation duelle, c'est la base de
43 notre fonctionnement dans cette association, de l'accompagnement individuel basé sur une
44 relation duelle où l'apprenant vient de lui-même très souvent avec un projet personnel qui est
45 de celui d'apprendre à écrire pour pouvoir s'insérer socialement, qui est celui d'apprendre à
46 lire pour pouvoir lire des histoires à ses enfants donc avec des projets qui sont tout à fait
47 variés et que nous prenons en compte dans la relation individuelle. Donc moi, j'ai beaucoup
48 travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne, c'est-à-
49 dire heu une prise en compte des besoins de l'apprenant, de son projet et une pédagogie
50 derrière qui est déclinée avec lui et en fonction de ses besoins et en fonction de là où il en est
51 aussi parce que moi je pars toujours du principe que l'apprenant n'est pas à un niveau zéro, il
52 a toujours un niveau, il a toujours appris quelque chose même si ce n'est pas à l'école. Il a
53 toujours appris quelque chose donc je fais déjà avec lui tout un temps de positionnement par
54 rapport à ce qu'il maîtrise, à ce qu'il fait heu au niveau lecture, écriture avant de partir sur des
55 moyens à mettre en place pour qu'il aboutisse à la réalisation de son projet. Donc ça c'est
56 plutôt l'aspect individuel des choses et heu du temps de ma présidence dans cette association,
57 j'ai introduit la notion d'atelier collectif, parce que ce la me semblait aussi important des
58 temps de socialisation, des temps de partage, autour d'un projet commun. Alors les ateliers
59 collectifs, heu ils ont été pour certains, relativement ponctuels comme par exemple l'atelier
60 Euro, de mise en place de l'euro, à l'époque où il est arrivé. Il y a eu aussi un atelier qui a
61 fonctionnait à plusieurs reprises qui était l'atelier heu code la route. Mais je pense que la
62 grande heu le grand chantier qui a été mis en œuvre, ça été les ateliers d'écriture.

63 *m6 Et ça se passait comment, ces ateliers d'écriture ?*

64 M6 Alors d'abord, nous nous sommes formés donc on était 6 ou 8 heu formateurs
65 bénévoles à nous former à la pratique d'animation d'ateliers d'écriture. Nous nous sommes
66 formés dans une perspective de littéraire avec une personne qui était heu Docteur qui avait
67 l'habitude d'animer des ateliers d'écriture auprès aussi bien de journalistes, qu'auprès de
68 SDF, dans la rue. C'est quelqu'un qui avait une très très grande expérience mais nous ne
69 situons pas du tout dans l'esprit histoire de vie mais vraiment l'esprit produire un texte
70 littéraire, partant du principe que toute personne même illettrée peut produire quelque chose
71 de littéraire. Donc voilà, c'est pour camper un peu le décor. Et donc, des ateliers d'écriture,
72 j'en ai animé pas mal, avec différents groupes, et en mélangeant à chaque fois, heu des
73 formateurs et des intervenants, et des apprenants de tous les niveaux aussi bien des apprenants
74 heu très débutants en matière d'écriture que des apprenants qui avaient déjà un petit plus
75 l'habitude d'écrire. Voilà.

76 *m7 Et, est-ce que tu penses qu'un retour sur leurs histoires, leurs parcours, peut-être*
77 *bénéfique pour ces personnes qui s'engagent dans une formation savoirs de base ?*

78 M7 Je pense que de toute façon, qu'elles l'attendent ou si elles l'attendent pas
79 consciemment, elles le font quasiment systématiquement. Moi j'ai noté que les propositions

80 d'écriture pouvaient amener dans ces ateliers même si l'objectif n'était pas de faire un retour
81 sur leurs histoires, que l'histoire de vie n'était pas l'objectif en soi, heu il y avait forcément
82 toujours le retour sur leurs histoires qui transparaissait. Après, on l'utilisait ou ne l'utilisait
83 pas, mais oui je pense que toutes on a un moment ou un autre, le besoin ou l'envie de parler
84 d'où elles viennent dans tous les sens du terme.

85 *m8 Est-ce que tu penses que le portefeuille de compétences peut être un outil adapté à ce*
86 *public ?*

87 M8 Moi je pense mais en l'introduisant de façon progressive parce que la notion de
88 compétence est déjà assez nébuleuse en soi, et heu et par conséquent on a quand même à faire
89 souvent à de gens qui sont sûrs qu'ils n'ont pas de compétence. Il est important de poser le
90 cadre, puis, j'introduirai la réflexivité à travers notamment une phase d'historicité je peux
91 dire, une phase en atelier d'écriture qui va chercher le je me souviens de ce que j'ai fait avant.
92 Ca me semble tout à fait faisable cette première phase et puis l'amener ensuite
93 progressivement peut-être alors moi je n'ai pas utilisé le portfolio dans toute cette dimension
94 auprès de personnes illettrées mais je pense que c'est un outil qui a toute sa pertinence. La
95 question de la compétence peut être amenée tranquillement après qu'est ce que vous avez su
96 faire un à moment donné de votre vie. Heu je me souviens de femmes qui avaient un grand
97 plaisir à parler de leurs talents culinaires par exemple et on utilisait ce support là pour mettre
98 après en phase d'écrit. Mais on pourrait aussi imaginer décliner les compétences à partir de ça
99 et de voir avec elles la transférabilité de ses compétences. Je vois pas pourquoi le public
100 illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là, parce que c'est un public, j'ai envie de dire, à
101 la fois singulier mais aussi comme au autre, comme n'importe quel public, comme n'importe
102 quelles personnes, ils ont leurs histoires, ils ont fait des choses, ils ont des expériences
103 heureuses, malheureuses, mais heu comme toutes personnes, ils ont envie de parler d'eux, de
104 leurs expériences et de leurs vécus.

105 *m9 Si toi, tu avais à conduire cette démarche dans ton association par exemple ?*

106 M9 Bah je pense que je présenterais la démarche heu portfolio d'une façon simple déjà.
107 Heu je pense que j'introduirais cela par un atelier d'écriture qui pourrait porter sur, heu un
108 moment de réussite, ou un trajet. J'ai fait déjà travailler les gens sur cette question de trajet
109 tant au sens physique ou symbolique du terme. C'est un thème qui marche très très bien. Donc
110 je pense que j'introduirais par un atelier d'écriture et ensuite heu je verrais avec elles heu s'il
111 y a quelque chose qu'elles voudraient creuser davantage heu voilà je pense que ça peut être
112 bien aussi de favoriser au sein du groupe l'échange qui permet de faire des résonnances, qui
113 permet de faire des liens, entre ce que l'un a fait et que l'autre voudrait faire. Heu il me
114 semble que tout ce qui peut aller dans le sens de faire se rejoindre le passé, le présent et le
115 futur et puis soi avec les autres, c'est porteur. On peut dire que le portfolio, fait médiation
116 entre soi et les autres et soi avec soi-même.

117 *m10 Donc tu ferais plus du collectif que de l'individuel ?*

118 M10 Je ferais dans un premier temps, plus de collectif que d'individuel mais arriver au
119 stade du projet professionnel et du projet d'insertion si c'est le besoin, si c'est dans ce cadre

120 là. Heu là, je pendrais peut-être plus heu les choses sous la forme d'un accompagnement
121 individuel pour vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le
122 travail préalable. Moi je verrais plusieurs phases, de toute façon, je pense que le portfolio peut
123 s'introduire à ses différents niveaux.

124 *m11 Tu penses que le portfolio peut avoir des effets sur ces personnes ?*

125 M11 Oui forcément, moi je pense que ça favorise un tas de prise de conscience de ce qui a
126 amené à être ce qu'on est aujourd'hui, en tout cas l'aspect historique, historicité du sujet. Et
127 puis prise de conscience de ce que je suis et de ce que je n'ai pas soupçonné, recelé comme
128 compétences, comme qualités, comme savoir-faire. Heu, oui c'est forcément utile, et puis le
129 fait que ça se passe en atelier collectif je pense que ça met un peu d'universel, c'est-à-dire je
130 me sens en lien avec les autres, je ne suis pas seul dans la galère où je suis, je suis pas seul à
131 avoir eu les difficultés que j'ai eu. Et puis l'émulation qu'il peut y avoir quand une personne
132 qui commence à envisager dans un groupe, qu'elle pourrait peut-être utiliser ce qui est en
133 train de se passer là pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. Forcément
134 ça stimule, heu les autres.

135 *m12 D'accord. Est-ce que pour toi, il y a des points importants pour accompagner un*
136 *groupe de personnes en situation d'illettrisme ?*

137 M12 Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne,
138 des personnes dans ce qu'elles ont d'unique. Bien sûr une absence de jugement, que ce soit
139 par rapport à leurs heu difficultés, à leurs histoires, heu etc. Ça me paraît assez évident, alors
140 absence de jugement. Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de
141 ce qui se passe dans le groupe, donc c'est à lui de poser un cadre très précis, très contenant,
142 heu pour qu'il n'y est pas de débordements dans les questions d'interprétation sauvage du
143 vécu des autres etc. Et puis, donc, tout ce qui va toucher à la discrétion.

144 *m13 Tu penses qu'il y a des différences quand on accompagne un groupe de personnes en*
145 *situation d'illettrisme et un groupe de personnes lettrées ?*

146 M13 Moi, je pense qu'il n'y pas tant de différences que ça. Qu'est ce qui ferait la spécificité
147 du public illettré ? Moi, je cois que les besoins des personnes illettrées sont les mêmes que les
148 besoins de n'importe quelle personne avec des besoins qui peuvent être plus exacerbés dans
149 certains cas, je pense au besoin de sécurité et je pense au besoin de reconnaissance de soi. Je
150 pense aussi au besoin d'apprendre. Tout ça ce sont tout de même des besoins fondamentaux,
151 qui sont communs à tous les êtres humains. Est-ce qu'il faut faire des différences entre un
152 public illettré et un public qui ne l'est pas, il semble que dans tous les cas, le formateur ou
153 l'animateur doit faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, là où il en
154 est mais c'est vrai avec tous les publics. Les difficultés d'écriture ou de lecture au sens
155 technique du terme, moi me paraissent contournables. Moi j'ai animé des ateliers d'écriture
156 avec des personnes qui ne savaient pas écrire du tout, hormis leurs prénoms. Bon dans ces
157 cas, on faisait un travail de co pilotage de co construction où il y en avait une heu par exemple
158 qui savait mieux écrire qu'une autre et qui retranscrivait ce que l'autre écrivait en parole, et ça
159 pouvait être très beau, très poétique, très pertinent. Donc bien sûr, ça créer des difficultés heu

160 supplémentaires mais qui sont pas enfin qui me paraissent pas incontournables. Et puis, je
161 crois qu'à partir du moment où on considère la personne comme une personne à part entière,
162 quelle que soit sa problématique, qu'elle soit illettrée, malade, heu peut importe, ou avec
163 d'autres empêchements, d'autres limites. Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet
164 esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens, bon
165 c'est sûr qu'on ne va pas s'adresser de la même façon à un public qui a des difficultés
166 d'illettrisme qu'à un public universitaire mais quoi que j'ai envie de dire, les gens sont aussi
167 capables de comprendre, et ils ont aussi parfois la simplicité de dire qu'ils n'ont pas compris,
168 et de se faire expliquer. On peut être illettré et pas du tout diminué. Moi, c'est ma conception
169 du public qu'on rencontre. Ils ont des tas de talents, des tas de savoir-faire, qu'on appelle
170 vulgairement des contournements mais qui sont pour moi des savoir-faire.

171 *m14 Tu as des exemples de savoir-faire, de contournements, qui reviennent assez souvent ?*

172 M14 Alors, heu qu'est ce que je pourrai dire de concret. Par exemple, utiliser heu l'oral
173 quand l'écrit ne leur est pas accessible, en se couplant par exemple avec quelqu'un d'autre,
174 qui est plus à même de lire qu'eux voilà par exemple. Et puis, heu le couplage, un qui sait
175 plus, un qui sait moins, dans un sens ou un autre, moi, pour moi, c'est un savoir-faire ça, c'est
176 savoir utiliser une ressource heu de son environnement à un lien social par exemple tout
177 simplement. Et heu dans les couples, ça fonctionne par exemple souvent comme ça, dans les
178 vrais couples je veux dire, il y a un qui ne maîtrise absolument pas l'écrit, c'est l'autre qui
179 écrit mais ça veut pas dire que c'est celui qui écrit qui décide de ce qui est d'écrit, ça peut être
180 tout à fait être celui qui ne sait pas écrire. Je l'ai vu dans des couples. Bon, ça ne veut pas dire
181 qu'il faut laisser la personne dans le manque de savoirs et toute capacité est bonne à
182 développer quand même, mais il y a toujours des contournements qui sont heu qui sont des
183 savoir-faire. Il y a des contournements qui sont aussi des évitements, la personne qui dit
184 qu'elle n'a pas ses lunettes, parce qu'en fait elle ne sait pas remplir son chèque. Ca, c'est plus
185 embêtant.

186 *m15 Et tu arrivais à les déceler chez les personnes que tu accompagnais ?*

187 M15 Oui, ça peut se déceler, d'ailleurs elles peuvent aussi le dire carrément ou on s'aperçoit
188 très vite que comme par hasard, elles ont toujours oublié leurs lunettes le jour où on a prévu
189 de faire un atelier d'écriture, si c'est l'écriture qui leur pose problème par exemple. Donc,
190 moi, j'ai pour habitude de ne pas casser ces phénomènes là, parce que ce sont des mécanismes
191 de défense qui sont, qui peuvent être utiles. Heu, parfois même de les aider à retrouver le
192 contournement qu'ils ont employé le plus souvent quand ils étaient dans une situation
193 délicate, par exemple dans une administration ou comment vous vous y prenez quand vous
194 avez un papier à remplir, heu quelles sont vos stratégies pour y arriver et surtout pas casser
195 ces stratégies là heu qui peuvent être encore utiles un moment. Mais par contre, de ces
196 stratégies là, il peut arriver qu'on en déduise bah des appuis pour avancer, ça peut arriver.

197 *m16 Si tu avais à me définir ce que c'était pour toi, une personne en situation*
198 *d'illettrisme ? Tu me la définirais comment ?*

199 M16 Je pense que c'est une personne qui ne maîtrise pas suffisamment heu la lecture,
200 l'écriture et le calcul pour pouvoir heu être autonome dans sa vie de tous les jours. Alors
201 après le être autonome dans sa vie de tous les jours, ça peut être simplement faire ses courses
202 et ses papiers sans se faire arnaquer et puis heu sans dépendre d'autrui si elles ne souhaitent
203 plus dépendre d'autrui, ça peut être s'insérer professionnellement, c'est très très large. Heu
204 pour moi, une personne illettrée, c'est une personne qui à un moment donné, heu ressent le
205 manque pour être autonome, des apports de l'écrit et la lecture. C'est pas forcément une
206 personne qui n'a pas appris à l'école, c'est une personne qui a pu désapprendre. Moi, j'ai eu
207 souvent affaire à des personnes qui avaient désappris, c'est-à-dire qui avaient déjà des lacunes
208 à l'époque scolaire, et qui après faute de pratiquer la lecture et l'écriture parce qu'ils avaient
209 un métier qui ne le requérait pas forcément, elles avaient désappris et un jour, il fallait bah se
210 reconverter. Et puis, même je me souviens d'un monsieur qui était magasinier, il avait
211 toujours fait son métier sans savoir lire et écrire correctement, et puis petit à petit, il a fallu
212 rédiger des notes, même à l'ordinateur, à inscrire des choses, à savoir lire des documents
213 concernant aussi bien la sécurité que des documents qui relevaient de la démarche qualité de
214 l'entreprise, des choses comme ça, il s'est trouvé en très très grande difficulté dans une tâche
215 où enfin de compte il s'en était toujours sorti mais là, il pouvait plus s'en sortir, on lui
216 demandait des nouvelles compétences et il pouvait pas.

217 *m17 Quand ils font le choix de s'inscrire en formation, c'est à chaque parce qu'il y a eu un*
218 *choc dans leur vie ou il s'est passé quelque chose, comme ce monsieur a son travail, on lui a*
219 *demandé de faire un peu plus que d'habitude ?*

220 M17 Il y a forcément un besoin mais il s'inscrit pas forcément dans la sphère sociale ou
221 socio-professionnelle. Il peut y avoir un besoin qui s'inscrit complètement dans la sphère
222 personnelle. Moi, je me souviens d'une dame qui est venu pour apprendre à lire et écrire car
223 elle voulait divorcer et elle pressentait bien que c'était quand même important qu'elle sache
224 comprendre heu, ce qu'on lui enverrait, qu'elle sache écrire même quitte à se faire aider mais
225 c'était son objectif. J'ai eu un papa, son objectif c'était de lire des histoires à ses enfants. J'ai
226 eu un jardinier, son objectif c'était de comprendre ce qu'il y avait d'écrit sur les boîtes de
227 produit parce que ça commencer à lui poser des sérieux problèmes. Donc forcément, il y a un
228 manque à un moment donné heu, qui met en place la dynamique d'aller rechercher bah de
229 quoi combler ce manque. Parfois, ils sont amenés par la force des choses, par d'autres
230 personnes mais nous dans notre association on a à cœur que les personnes viennent avec un
231 projet si vague et personnel il soit, mais qu'il vienne avec leur projet. On a noté que les
232 personnes qui étaient amenés en formation de force par l'assistante sociale par exemple,
233 c'était beaucoup plus difficile pour pas dire impossible.

234 *m18 Est-ce que tu penses que la formation pour ces personnes là, ça peut être une*
235 *transition d'un monde où la lecture et l'écriture est difficile à un monde où ils découvrent ?*

236 M18 Oui, je l'ai constaté oui, j'ai vu des personnes qui étaient en grandes difficultés pour
237 mettre deux mots, même pas une phrase, mettre quelques mots sur le papier et qui notamment
238 grâce aux ateliers collectifs d'écriture entraient dans le plaisir de l'écriture et en acceptant de
239 pas écrire comme il faut sur le plan orthographique, mais qui entraient dans le plaisir de l'écrit,

240 je dirais même plus que ça qui entrerait dans la capacité à produire quelque chose de littéraire.
241 (Entretien interrompu par quelqu'un qui entre dans la salle). Donc, oui je dirais que c'est une
242 transition. Mais j'ai quand le même le sentiment que ça requiert des conditions, heu des
243 conditions d'environnement, il faut du temps, heu il faut que ce soit une formation qui vise à
244 l'autonomie et qui soit vraiment centrée sur le personne, qui heu prenne le compte le singulier
245 dans le collectif. Je pense qu'il y a quand même de nombreuses conditions pour que ça se
246 révèle être une transition heu importante. Ca se voit pas non plus tout de suite, on n'a pas
247 forcément la capacité à évaluer heu le résultat de ça, c'est parfois des années après, que l'on
248 apprend que telle ou telle personne a poursuivi des études. Nous, on a eu des apprenants qui
249 sont arrivés à un niveau heu inférieur entre guillemets au brevet des collèges à qui on faisait
250 passer un certificat, l'ancien certificat d'études, certificat de formation générale, en candidat
251 libre et qu'on aidait ensuite, qu'on accompagnait et on apprenait ensuite qu'ils avaient rejoint
252 l'université via un DAEU, on a eu plusieurs donc on peut parler de transition avec des
253 personnes qui ont changé de travail par exemple. Je pense à une autre qui a été ouvrière en
254 usine et qui est aujourd'hui AMD, auxiliaire, elle est aujourd'hui animatrice dans une maison
255 de retraite, une très grosse maison de retraite où elle a un travail à responsabilités et où elle
256 s'épanouit complètement.

257 *m19 Je te remercie beaucoup pour cet entretien, ça va m'apporter pour mon mémoire et*
258 *j'espère que tu as passé un moment agréable.*

259 M19 Oui, c'est agréable pour moi de parler de cette expérience qui est très importante dans
260 ma vie.

Entretien 3 - Pascale, 23 mars 2012 -

p1 Alors, avant de commencer l'entretien, je vais poser très rapidement le cadre. Comme tu le sais, je suis en Master 2 FAC, et mon thème de recherche porte sur la démarche portfolio pour le public en situation d'illettrisme. Je vais te poser plusieurs questions, te questionner, afin de bien comprendre le sens des mots et ensuite on fera une clôture ensemble. Surtout tu n'hésites à m'interrompre si je ne suis pas claire ou si une question te gêne. Je vais enregistrer l'entretien, comme ça, ça sera plus facile pour le transcrire par la suite. Je t'enverrai la transcription pour accord. Et durant l'entretien, je vais également prendre des notes et pour la durée ce sera plus ou moins heure. Est-ce que tu es d'accord avec tout ça ?

P1 Je suis d'accord.

p2 Très bien. Alors pour commencer, je te propose de me décrire ton parcours de ta formation initiale à aujourd'hui.

P2 Donc un parcours initial heu universitaire, avec une licence de mathématiques, qui m'a amenée à travailler bah en tant que surveillante dans un premier temps, et puis en tant que maître auxiliaire dans les domaines mathématiques et sciences physiques. Donc ça globalement sur une période de 6 ans heu oui 6, 7 ans. Donc, ensuite une période à l'étranger, sans emploi, en fait, et puis heu, au retour en France, donc heu, j'avais une mobilité professionnelle liée à mon conjoint, donc heu je suis arrivée en Touraine. J'ai commencé à rechercher dans l'éducation nationale, c'était un peu compliqué, donc en même temps, j'ai fait une recherche d'emploi dans la formation professionnelle continue. Je suis entrée au sein de l'association, où j'ai commencé à travailler sur les actions qualifiantes, dans mon domaine, mathématiques et sciences physiques. Donc plutôt sur des CDD en fait. Ensuite, dans les ateliers individualisés, entant que formatrice puis coordinatrice et responsable de formation. Egalement, j'allais l'oublier, j'ai suivi un master 2 FAC, enfin DESS FAC, il y a maintenant 7, 8 ans, voilà ce parcours.

p3 Alors, est-ce que tu peux me décrire plus précisément le dispositif de formation pour les personnes en situation d'illettrisme ? Quand est-ce qu'il a été créé, dans quels buts ?

P3 Alors il a été créé, il y a 5 ans. Alors, par rapport au dispositif, en lien avec le pôle savoirs de base, c'était très axé sur l'apprentissage des savoirs de base, heu on s'interrogeait sur la possibilité de heu, d'intégrer sur les ateliers permanents des personnes en difficultés en langue française, en difficultés aussi d'écriture, de lecture etc. Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu'effectivement, en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe, heu tout en étant dans l'idée de heu garder une individualisation des parcours, et l'opportunité se faisait aussi sur heu une volonté politique, en fait de développer, des actions à destination du public en situation d'illettrisme, qui existe encore aujourd'hui. Donc on a construit cette action, en prenant en compte ces éléments, de durée et nombre de stagiaires etc., avec la possibilité d'accueillir des personnes sur l'année, ce qui explique qu'on a organisé, 2 sessions, autour de 370 heures chacune. Donc l'objectif c'est de heu de, comment, d'enrichir notre offre de formation, en savoirs de base, et

41 d'avoir une offre plus spécifique à destination de ces publics qui étaient donc repérés sur le
42 territoire.

43 *p4 Est-ce tu peux me décrire ce public en situation d'illettrisme ?*

44 P4 Bien entendu. Donc la mise en œuvre de cette action, il y 5 ans, a nécessité de
45 communiquer aux partenaires institutionnels, la mise en place du dispositif. La première
46 action n'a pas démarré, enfin, si mes souvenirs sont bons, on a du reporter la date d'entrée,
47 faute de participants quand même. Donc, en partant de l'hypothèse que, sur le territoire il y a
48 des publics qui sont concernés par cette situation, on offre l'opportunité de se former et en
49 face il y a eu quand même, défaut de communication, ou encore, pas arrivée au public
50 concerné. C'est un peu le problème de ce public, je dirai, qui est un peu à distance de la
51 formation, pour être touché, pour qu'ils perçoivent l'information, il faut vraiment qu'on
52 s'appuie sur un partenariat. Et ce partenariat, on va le trouver dans différents lieux, dans tous
53 les centres sociaux, les dispositifs de suivi RSA, etc. Donc, heu, c'est vrai qu'il y avait
54 beaucoup de partenaires, d'interlocuteurs à mobiliser pour que l'action puisse démarrer. Alors
55 quel est le public. Donc, j'ai contourné peut-être heu la réponse. Je dirai qu'il y a trois publics
56 en difficulté avec ce qu'on appelle les savoirs de base, les personnes en situation d'illettrisme,
57 les personnes qui relèvent du FLE et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation.
58 Alors heu le public, effectivement s'est je dirais étoffé par les publics d'origine étrangère. Ce
59 qui est une réalité par rapport aux nombreux dispositifs aujourd'hui, par rapport au public
60 ciblé : en situation d'illettrisme. Mais il est normal aussi, au regard de l'évolution de la
61 population française, il faudrait presque trouver un terme générique qui regroupe un peu la
62 situation d'illettrisme et la situation de FLE. On commence à les associer. Donc pour notre
63 action, il est vrai qu'on trouve une mixité de public, entre la situation d'illettrisme heu
64 référencée par l'ALNCI, pour nous sur des niveaux 3-4, et la situation de FLE heu on va dire,
65 débutant.

66 *p5 La visée de ce dispositif, c'est d'insertion ?*

67 P5 Visée d'insertion de, heu de heu de renforcer les savoirs de base, le socle de
68 connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel. Quand on parle d'insertion,
69 heu, l'insertion, bah par l'amélioration d'accès à l'emploi en direct, par une pré-qualification
70 à l'issue enfin, heu qualifiante, accès à l'emploi qui peut aussi passer par des chantiers
71 d'insertion dans des heu des emplois aidés.

72 *p6 Et quels sont les critères de sélection pour le recrutement de ces personnes ?*

73 P6 Donc heu le profil des heu des personnes recrutées heu donc heu le niveau
74 linguistique, nous allons tenir compte effectivement déjà de leur niveau en langue. Leur
75 parcours scolaire donc heu en France pour certains, de tests, positionnements, évidemment
76 hein, avec aussi l'historique de leur parcours scolaire, à savoir si c'est en France, ou à
77 l'étranger, heu quelle est leur langue de naissance, et puis la motivation bien entendu aussi, la
78 situation hein, puisque là le dispositif est ouvert qu'aux demandeurs d'emploi hein donc
79 quand même aussi le statut intervient aussi.

80 p7 *D'accord. Pour la démarche portfolio, est-ce tu penses que le fait de parler de leur*
81 *histoire, de leur parcours professionnel antérieur, mais aussi personnel, peut être bénéfique*
82 *pour leur apprentissage des savoirs de base ?*

83 P7 Oui. Moi j'ai été ravie d'avoir cette proposition de B. (*stagiaire de l'année dernière*
84 *qui a mis en place la démarche portfolio avec un groupe*), de travailler heu sur ce portfolio,
85 mon DESS m'a permis aussi de travailler ces outils d'accompagnement, notamment le
86 portfolio, donc c'était un petit peu dans mes outils, mes valises, on va dire voilà
87 universitaires, mais pas mises en œuvre par que moi je voilà, par rapport au poste je ne
88 pouvais pas le mettre en œuvre donc c' était une bonne opportunité que B. le propose et que
89 heu elle propose à ces publics. Aujourd'hui je trouve que dans les prestations
90 d'accompagnement, il y a pas forcément cette proposition de portfolio réellement, c'est à dire
91 avec une formalisation vraiment concrète. Une personne voilà qui repart avec heu un portfolio
92 relié heu qui lui appartient, même si les outils sont utilisés plus ou moins par rapport à la
93 démarche de bilans. Et de le proposer à ces publics d'autant plus, parce que quand on a des
94 publics qui sont en difficultés de compréhension, de lecture, d'écriture, on s'interroge, mais je
95 crois qu'il faut dépasser ça, tout comme pour les outils numériques, l'ordinateur, longtemps,
96 tabous, il y avait un peu de frein de proposer ces outils. Mais au contraire, je veux dire, ça
97 permet d'avoir une autre approche de l'apprentissage, de dépasser aussi quelques fois aussi
98 les problèmes de heu simplement de graphisme, à l'écriture de certains, ces difficultés sur
99 l'ordinateur, on tape sur la touche, la lettre est bien écrite, et pourquoi pas le portfolio, et je
100 pense que c'est toujours valorisant pour ces publics, qu'on puisse penser heu, leur proposer
101 des outils innovants, et de dépasser tous ces freins parce que heu on se dit oui, ils vont peut-
102 être pas pouvoir les utiliser, les comprendre. Et la première expérience a été riche vraiment de
103 surprises, et d'implication pratiquement de chacun, il y a toujours quelques exceptions mais
104 néanmoins d'intérêt par rapport à la démarche. Je crois qu'elle est importante pour tous les
105 publics, en l'occurrence pour ceux-là, parce que je pense qu'on intègre tous les publics quels
106 qu'ils soient et qu'on demande de plus en plus aux personnes d'avoir des traces de leur
107 parcours et que là aussi ça les sensibilise à avoir ce réflexe de heu d'avoir un outil qui leur
108 permet d'avoir cette trace du parcours. Et d'y piocher le moment voulu, pour l'entretien
109 adéquat des éléments. Tout en faisant la part des choses, entre ce qui est effectivement plus
110 une réflexion personnelle et heu je dirai la partie plus professionnelle. C'est vrai que voilà, il
111 faut quand même, leur dire que le portfolio n'est pas outil qu'on va présenter directement à un
112 employeur. Le portfolio peut être une réelle valorisation de soi et heu une valorisation
113 professionnelle, heu voilà, ils sont analysés leurs compétences, ils ont plus ou moins un
114 projet, ça peut être un réel outil d'aide à l'insertion.

115 p8 *Donc, pour toi, cet outil est complètement adapté à ce public ?*

116 P8 Il s'est adapté, je crois, voilà la démarche pédagogique c'est aussi de proposer une
117 forme adaptée au public en termes de présentation, en termes de contenu, et de possibilités de
118 compréhension. Bien sûr, qu'après il peut être enrichi, présenté différemment, il peut être,
119 aussi exploré d'une manière heu plus complète. En plus, ce sont souvent des personnes qui
120 n'ont pas confiance en elles, le portfolio peut les heu les aider à reprendre en confiance en

121 elles et aussi leur redonner la motivation nécessaire pour chercher un stage, une formation
122 qualifiante, ou un emploi.

123 *p9 Est-ce que tu penses que le fait d'analyser leurs compétences acquises antérieurement,*
124 *permet un réapprentissage plus facile des savoirs de base aujourd'hui ?*

125 P9 (silence). Oui ça peut être un des déclics, qui leur permet de parler dans un premier
126 temps, d'expériences vécues, donc réussies entre guillemets, ce qu'ils ont réalisés, et heu
127 transférer et heu donc d'avoir envie peut être d'écrire sur ces expériences, et du coup de leur
128 donner un petit coup de pouce pour heu se lancer dans l'expression écrite. Après tout
129 dépendra du niveau de la personne aussi, de sa motivation, et puis heu de ses capacités, au
130 regard des acquis bah durant la formation. Mais néanmoins, c'est quelque chose, de concret
131 pour eux, et ça, je ne sais pas comment l'exprimer, mais moi, je pense que c'est important que
132 ça vienne d'eux en fait. Le fait d'écrire sur eux-mêmes, déjà, ils connaissent leurs histoires,
133 donc heu c'est bien plus simple, que de démarrer sur heu une écriture plus élaborée, et sur une
134 question extérieure à leur parcours. I

135 *p10 Est-ce que tu penses que le portfolio peut avoir des effets sur eux ?*

136 P10 C'est ce que nous espérons, mais après je pense que oui enfin, (silence), chaque
137 apprenant va se l'approprier de manière différente. Que deviennent les portfolios ? Alors je
138 pense que peut-être au regard d'une enquête, il faudrait reprendre les stagiaires, bon pour
139 l'instant il y a que deux expériences menées, bon il y en aura une troisième, voilà à savoir,
140 qu'en ont-ils fait ? Ca serait aussi très intéressant, parce que je dirai, a priori, ils ont tous été
141 très réceptifs à cette idée, ça c'est traduit quand même par un travail heu assez complet pour
142 chacun, bon, sauf quelques uns, pour d'autres raisons aussi, ça concerne des personnes
143 souvent absentes, qui ne sont pas prêtes encore à intégrer cette démarche. Pour les autres, il
144 me semble, effectivement, que heu ils ont continué la démarche en continuant à mettre
145 d'autres éléments, mais voilà, difficile de répondre sans mener l'enquête.

146 *p11 Quels sont les points importants, pour toi, pour accompagner un groupe en situation*
147 *d'illettrisme ? Pas forcément dans la démarche portfolio, mais en général ?*

148 P11 (Silence). On sait que l'accompagnement à l'apprentissage, est vaste et important bien
149 sûr. Pour monter une action et avoir des profils de formateur heu qui puissent effectivement
150 s'imbriquer et faire avancer les groupes. Bah déjà savoir ce qu'est l'illettrisme, c'est un point
151 clé quand même, avoir une connaissance des niveaux, aussi pour le FLE, avoir des outils
152 pédagogiques adaptés, enfin il y a quand même une connaissance des ces publics, qui doit
153 être présente. C'est vrai que l'équipe avait déjà cette connaissance, par justement ces
154 difficultés rencontrées dans certains ateliers avec la formation individualisée. Beaucoup
155 d'énergie aussi (*rires*), une énergie positive car souvent ce sont des publics qui ont besoin
156 d'être accompagnés, comment doser l'accompagnement voilà, développer leur autonomie, car
157 au-delà de ces 3 mois, puisque c'est court, il faut qu'ils puissent avoir ces réflexes de
158 poursuivre l'apprentissage, et d'être toujours dans le « apprendre à apprendre », et repérer à
159 quels moments, bah oui « là je suis en situation d'apprendre ». On n'apprend pas seulement
160 en formation, il faut être en capacité de poursuivre, de vouloir de se former, heu bah tout au

161 long de la vie, parce qu'aujourd'hui, c'est important. Aujourd'hui, on a ajouté le portfolio
162 dans les outils d'accompagnement, je pense que cet heu outil a tout à fait sa place.

163 *p12 Merci beaucoup, pour cet entretien, ça me sera bien utile pour mon mémoire, j'espère*
164 *que tu as passé un moment agréable.*

165 P12 Oui, bien sûr, merci Pauline.

Analyse Entretien 1 Coralie

N° de LIGNES	TEXTES	UNITES DE SENS	SOUS-THEMES	THEMES
2 à 13	<p><i>c1 Alors avant de commencer l'entretien, je vais poser le cadre, donc comme vous le savez, je suis actuellement étudiante en M2 FAC et mon thème de recherche porte sur la démarche portfolio pour le public en situation d'illettrisme. Donc, je vais vous poser plusieurs questions, vous questionner, afin de bien comprendre le sens des mots, puis on fera une petite clôture ensemble. Alors surtout, vous n'hésitez pas à m'interrompre si je ne suis pas claire ou si une question vous gêne ensuite heu, je vais enregistrer l'entretien afin de pouvoir le transcrire par la suite et puis je vous l'enverrai après. Donc voilà, est-ce que vous êtes d'accord par rapport à ça ?</i></p> <p><i>C1 Ha oui.</i></p> <p><i>c2 Durant l'entretien, je vais également prendre des notes et pour la durée, ça sera plus ou moins une heure.</i></p> <p><i>C2 D'accord.</i></p>			Pose du cadre de l'entretien
14 à 70	<p><i>c3 Je vous propose pour commencer, de me décrire votre parcours professionnel, formation initiale également, jusqu'à aujourd'hui.</i></p> <p><i>C3 D'accord. Est-ce que je démarre à partir du Baccalauréat ?</i></p>			

	<p>l'IUFM, la rencontre avec heu bah l'intégration en fait dans les stages, heu il y avait quelque chose, en fait qui me gênait plus ou moins, je commençais déjà à réfléchir à réellement si c'était le métier en fait, qui m'intéressait, heu je savais que j'étais heu je veux pas dire passionnée mais heu vraiment attirée par le côté éducation, formation, heu après le type de public, je restais encore heu, j'étais, heu je pense que j'allais vers l'enfant parce que c'était ce que j'avais connu jusqu'à maintenant, heu et puis bah heu en fait, sur la réflexion de mon projet professionnel, heu sur l'été qui a suivi donc heu l'échec au concours, j'ai découvert par hasard sur internet le master Ingénierie de la formation à Tours du coup je me suis renseignée un petit peu dessus de manière heu inf heu perso heu individuelle. Et heu j'ai intégré le master l'année enfin en septembre qui suivait cette année d'IUFM et donc j'ai fais les deux ans de master. Et en parallèle en fait, j'ai fait la première année un stage dans une association qui lutte de manière préventive contre l'illettrisme en proposant en fait, des lectures à haute voix, heu d'albums de littérature de jeunesse dans des lieux, on va dire, des lieux informels en fait, donc dans des lieux où, heu on rencontre parents et enfants, heu et l'objectif de ces actions c'est de sensibiliser heu autant les familles donc les parents que les enfants heu à la lecture, à la découverte de l'album dans ce qui le constitue donc bah, illustration, enfin</p>	<p>fait, au parcours à l'IUFM, la rencontre avec heu bah l'intégration en fait dans les stages, heu il y avait quelque chose, en fait qui me gênait plus ou moins »</p> <p>« je commençais déjà à réfléchir à réellement si c'était le métier en fait, qui m'intéressait, heu je savais que j'étais heu je veux pas dire passionnée mais heu vraiment attirée par le côté éducation, formation »</p> <p>« j'ai découvert par hasard sur internet le master Ingénierie de la formation à Tours »</p> <p>« heu j'ai intégré le master l'année enfin en septembre qui suivait cette année d'IUFM et donc j'ai fais les deux ans de master »</p> <p>« j'ai fait la première année un stage dans une association qui lutte de manière préventive contre l'illettrisme en proposant en fait, des lectures à haute voix, heu d'albums de littérature de jeunesse dans des lieux, on va dire, des lieux informels en fait »</p> <p>« l'objectif de ces actions c'est de sensibiliser heu autant les familles donc les parents que les enfants heu à la lecture, à la découverte de l'album dans ce qui le constitue donc bah, illustration, enfin</p>	<p>Choix de s'orienter vers l'éducation, la formation</p> <p>Lutte de manière préventive contre l'illettrisme</p> <p>Sensibilisation à la lecture</p>	<p>Parcours professionnel</p>
--	--	---	---	-------------------------------

	<p>lecture de l'illustration et lecture de l'écrit, voilà. Et ensuite à la fin des deux années de master, enfin il y a eu la deuxième année, donc là j'ai continué avec l'association, donc là entant que bénévole cette fois ci, heu là j'ai participé avec heu, les animatrices à un chantier formation heu là pendant ce chantier de formation, il y avait un groupe de stagiaires qui étaient accompagnés dans leurs projets professionnels, et heu l'objectif heu a été d'intégrer en fait, en plus de la formation aux savoirs de base on va dire, et l'accompagnement au projet pro d'intégrer heu des actions de lecture à haute voix ou des actions autour de la littérature de jeunesse, pour pouvoir heu que les personnes puissent reprendre confiance en elles, retravailler l'estime en soi, enfin voilà c'était un travail autour de l'écrit, de l'album, plus d'autres choses qui se sont faits mais je vais pas forcément développer et puis donc ça, ce chantier là, alors jusqu'à quelle période je sais plus, je me demande si c'est pas jusqu'à mars, de l'année 2010, je crois, même avant car ça se chevaucher avec le stage, j'ai intégrer heu l'organisme de formation en fait, où la pendant trois mois, de mars à heu mai je crois, je me suis plus trop des dates, heu j'ai heu on a accompagné, heu non c'était même pas ça, c'était ouais avril, mai, juin, où on accompagnait donc des personnes en situation d'illettrisme, dans le cadre d'une formation, heu de trois mois, donc les Lire, Ecrire, Calculer,</p>	<p>lecture de l'illustration et lecture de l'écrit»</p> <p>«j'ai continué avec l'association, donc là entant que bénévole cette fois ci, heu là j'ai participé avec heu, les animatrices à un chantier formation heu là pendant ce chantier de formation, il y avait un groupe de stagiaires qui étaient accompagnés dans leurs projets professionnels, et heu l'objectif heu a été d'intégrer en fait, en plus de la formation aux savoirs de base on va dire, et l'accompagnement au projet pro d'intégrer heu des actions de lecture à haute voix ou des actions autour de la littérature de jeunesse, »</p> <p>«pour pouvoir heu que les personnes puissent reprendre confiance en elles, retravailler l'estime en soi, enfin voilà c'était un travail autour de l'écrit, de l'album »</p> <p>« le stage, j'ai intégrer heu l'organisme de formation (...) où on accompagnait donc des personnes en situation d'illettrisme, dans le cadre d'une formation, heu de trois mois, donc les Lire, Ecrire, Calculer, Raisonner. »</p> <p>« Pour continuer sur la parcours, j'ai soutenu mon mémoire en juin qui portait sur l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme, à l'autoformation en fait, comment on peut les accompagner dans leur autoformation »</p>		<p>Parcours professionnel</p>
--	--	--	--	-------------------------------

	<p>Raisonner. Pour continuer sur la parcours, j'ai soutenu mon mémoire en juin qui portait sur l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme, à l'autoformation en fait, comment on peut les accompagner dans leur autoformation et heu en septembre, j'ai eu une proposition pour heu pour enfin, pour devenir salariée en CDD dans le domaine de la formation tout au long de la vie, et l'ingénierie et l'insertion professionnelle et donc je suis chargée de mission, chef de projet et coordinatrice pédagogique pour les libres savoirs.</p>	<p>« et heu en septembre, j'ai eu une proposition pour heu pour enfin, pour devenir salariée en CDD dans le domaine de la formation tout au long de la vie, et l'ingénierie et l'insertion professionnelle et donc je suis chargée de mission, chef de projet et coordinatrice pédagogique pour les libres savoirs. »</p>		
71 à 103	<p><i>c5 D'accord, très bien. Est-ce que vous pouvez me décrire le dispositif de formation dans lequel vous êtes intervenue à dans cet organisme de formation, avec votre groupe de personnes en situation d'illettrisme ?</i></p> <p>C5 D'accord. Heu je vous le décris, heu, comment il s'est déroulé ?</p> <p><i>c6 Oui voilà, le déroulement.</i></p> <p>C6 D'accord, en fait, quand moi, je suis arrivée, les stagiaires n'étaient pas encore arrivés, la formation n'avait pas débuté donc j'ai participé avec la responsable de formation, à l'information collective, donc là, on avait les personnes qui sont rentrées en formation mais aussi d'autres personnes qui souhaitaient entrer dans ce type de formation ou dans des similaires, où là on a fait la présentation de la formation dans son déroulement, son</p>	<p>« j'ai participé avec la responsable de formation, à l'information collective, donc là, on avait les personnes qui sont rentrées en formation mais aussi d'autres personnes qui souhaitaient entrer dans ce type de formation ou dans des similaires, où là on a fait la présentation de la formation dans</p>	Présentation de la formation	Dispositif de formation

	<p>organisation, puis toute la partie accompagnement administratif qui pouvait les intéresser aussi. Heu, à la suite de cette information collective, on a commencé à rencontrer de manière un peu plus individuelle certaines personnes, qui heu n'avaient pas forcément de possibilité de revenir plus tard ou voilà on a commencé à avoir déjà quelques entretiens, heu parce qu'on avait déjà je crois si je me souviens bien, on avait déjà commencé à, par les premiers contacts à fixer ces rendez-vous je crois, on avait du rencontrer certaines personnes, à la suite de l'information collective, et puis bah ensuite on a fait les autres entretiens individuels avec bah les autres personnes qui souhaitaient entrer dans la formation. Et à partir de là, durant les entretiens, en fait, on a essayé de voir, heu le lien, ou la faisabilité en fait, avec la personne de l'intérêt de son entrée dans ce type de formation par rapport à son projet, heu voilà. On ne choisit pas forcément pour la personne mais on réfléchit avec elle sur voilà vous en êtes là, vous voulez entrer en formation, et puis bah bien sûr tout le positionnement qui permet de voir heu aussi si la personne a enfin correspond au public à qui est destiné ce type de formation.</p> <p><i>c7 Et les critères, c'était quoi ?</i></p> <p>C7 Alors heu, les critères c'était heu en fait on avait une grille, alors les critères de ?</p> <p><i>c8 Les critères de sélection ? Pourquoi une personne plus qu'une autre ?</i></p>	<p>son déroulement, son organisation, puis toute la partie accompagnement administratif qui pouvait les intéresser aussi. »</p> <p>« à la suite de cette information collective, on a commencé à rencontrer de manière un peu plus individuelle certaines personnes, qui heu n'avaient pas forcément de possibilité de revenir plus tard (...) et puis bah ensuite on a fait les autres entretiens individuels avec bah les autres personnes qui souhaitaient entrer dans la formation »</p> <p>« Et à partir de là, durant les entretiens, en fait, on a essayé de voir le lien, ou la faisabilité en fait, avec la personne de l'intérêt de son entrée dans ce type de formation par rapport à son projet, »</p> <p>« On ne choisit pas forcément pour la personne mais on réfléchit avec elle sur voilà vous en êtes là, vous voulez entrer en formation, et puis bah bien sûr tout le positionnement qui permet de voir heu aussi si la personne a enfin correspond au public à qui est destiné ce type de formation. »</p>	<p>Présentation de la formation</p> <p>Accompagnement administratif</p> <p>Entretien individuel</p>	<p>Dispositif de formation</p>
--	---	---	---	--------------------------------

	<p>C8 Bah heu bah on avait une grille prédéfinie qui appartenait à l'organisme de formation, après les critères, bah voilà, c'était des personnes dites en situation d'illettrisme, qui sont en difficulté avec la lecture, l'écriture, qui avaient déjà un projet professionnel plus ou moins construit, dans l'ensemble c'est ça, (silence) je dirais que c'était ça essentiellement. Oui après, on a forcément l'âge, heu enfin si les personnes sont demandeurs d'emploi, s'ils correspondent, en fait, au public cerné.</p>	<p>« grille prédéfinie qui appartenait à l'organisme de formation » « c'était des personnes dites en situation d'illettrisme, qui sont en difficulté avec la lecture, l'écriture, qui avaient déjà un projet professionnel plus ou moins construit » « Oui après, on a forcément l'âge, heu enfin si les personnes sont demandeurs d'emploi, s'ils correspondent, en fait, au public cerné »</p>	<p>Critères de sélection</p> <p>Difficultés avec lecture, écriture</p>	<p>Dispositif de formation</p>
104 à 135	<p><i>c9 D'accord, est-ce que vous pensez que ce public de personnes en situation d'illettrisme ont des spécificités par rapport à un public lettré ?</i></p> <p>C9 Bah, heu !</p> <p><i>c10 Est-ce qu'ils ont des spécificités particulières par rapport à un public lettré ?</i></p> <p>C10 Alors oui, bah oui en effet, on pourrait même dire que pas uniquement face au public lettré donc on pourrait aussi essayer de définir heu on pourrait dire en fait qu'il y a trois publics en difficulté avec ce qu'on appelle les savoirs de base, heu l'écriture, la lecture et la calcul et on pourrait dire qu'il y a les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du français, langue étrangère, et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation. A partir de là, heu on peut définir ce que chacun, enfin ce que l'on met dans chacun donc alphabétisation, ce sont des personnes qui n'ont pas été</p>	<p>« qu'il y a trois publics en difficulté avec ce qu'on appelle les savoirs de base, heu l'écriture, la lecture et la calcul, qu'il y a les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du français, langue étrangère, et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation » « alphabétisation, ce sont des personnes qui n'ont pas été scolarisées et du coup qui n'ont pas vraiment, tout simplement appris</p>	<p>Définition de l'illettrisme</p> <p>Différenciation entre FLE, alphabétisation, illettrisme</p> <p>Pas de scolarité, pas d'apprentissage de la</p>	<p>Illettrisme</p> <p>Alphabétisation</p>

	<p>scolarisées et du coup qui n'ont pas vraiment, tout simplement appris à lire et écrire comme un enfant apprend normalement à l'école. Heu, le français, langue étrangère, c'est une personne qui, heu, est d'origine étrangère, qui ne maîtrise pas la langue dans le pays dans lequel elle se trouve. Et une personne en situation d'illettrisme, est une personne qui a été scolarisée et qui a suivi une scolarisation, ce que l'on pourrait dire entre guillemet normale, et donc que ne sait pas lire. Alors après là c'est pareil, on pourrait encore découper en catégories, il y a des personnes qui ont des difficultés avec la lecture, un peu moins avec l'écriture heu pas avec le calcul d'autre un peu plus avec le calcul. On y mettrait aussi en repérage hein dans l'espace, un repérage ben oui dans l'espace tout simplement. Après, on a des personnes qui sont un peu plus en difficultés avec l'écrit, enfin un peu moins avec la lecture. Voilà, là vraiment c'est ça je pense la spécificité du public en situation d'illettrisme, c'est qu'ils ont été à l'école, qu'ils ont suivi une scolarité hein, qu'ils ont perdu, ou les connaissances qui ont été développées ou qui n'ont pas été bien acquises, ça on sait pas hein d'où vient finalement le, j'ai pas envie de dire le mot problème mais heu, on ne connaît pas réellement la cause de la situation d'illettrisme. Heu on sait juste que, il peut y avoir des difficultés dans ce que l'on appelle les savoirs de base, et donc il suffit, heu pour moi pour</p>	<p>à lire et écrire comme un enfant apprend normalement à l'école. »</p> <p>« le français, langue étrangère, c'est une personne qui, heu, est d'origine étrangère, qui ne maîtrise pas la langue dans le pays dans lequel elle se trouve. »</p> <p>« Et une personne en situation d'illettrisme, est une personne qui a été scolarisée et qui a suivi une scolarisation, ce que l'on pourrait dire entre guillemet normale, et donc que ne sait pas lire »</p> <p>« on pourrait encore découper en catégories, il y a des personnes qui ont des difficultés avec la lecture, un peu moins avec l'écriture heu pas avec le calcul d'autre un peu plus avec le calcul. On y mettrait aussi en repérage hein dans l'espace, un repérage ben oui dans l'espace tout simplement. Après, on a des personnes qui sont un peu plus en difficultés avec l'écrit, enfin un peu moins avec la lecture. »</p> <p>« Voilà, là vraiment c'est ça je pense la spécificité du public en situation d'illettrisme, c'est qu'ils ont été à l'école, qu'ils ont suivi une scolarité hein, qu'ils ont perdu, ou les connaissances qui ont été développées ou qui n'ont pas été bien acquises, ça on sait pas hein d'où vient finalement le, j'ai pas envie de dire le mot problème mais heu, on ne connaît pas réellement la cause de la situation d'illettrisme. »</p>	<p>langue</p> <p>Non maîtrise de la langue du pays dans lequel on se trouve</p> <p>Scolarité, mais difficulté avec lecture, écriture</p> <p>difficulté avec lecture, écriture, calcul</p> <p>Repérage dans l'espace</p> <p>Spécificité du public en situation d'illettrisme : a été scolarisé mais a désappris</p>	<p>FLE</p> <p>Illettrisme</p> <p>Illettrisme</p>
--	---	--	--	--

	<p>connaître, en fait il faut prendre la personne dans son individualité. Une personne en situation d'illettrisme, n'aura pas les mêmes difficultés en lecture, écriture ou calcul qu'une autre personne en situation d'illettrisme tout dépend de son trajet de vie voilà. Il suffit après de faire un positionnement, de repérer où sont ses difficultés, et de savoir quels sont ses besoins. Voilà, c'est ce que je pense pour moi de manière simple être la spécificité des personnes en situation d'illettrisme.</p>	<p>« il faut prendre la personne dans son individualité. »</p> <p>« Une personne en situation d'illettrisme, n'aura pas les mêmes difficultés en lecture, écriture ou calcul qu'une autre personne en situation d'illettrisme tout dépend de son trajet de vie voilà. »</p> <p>« Il suffit après de faire un positionnement, de repérer où sont ses difficultés, et de savoir quels sont ses besoins. »</p>	<p>Prendre la personne dans son individualité</p> <p>Trajet de vie</p> <p>Positionnement Repérer les difficultés</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Dispositif de formation</p>
136 à 201	<p><i>c11 D'accord, et vous vous êtes donc intervenue sur ce dispositif là, quel était votre rôle ?</i></p> <p>C11 Alors là, heu il y avait les formateurs, en français et en mathématiques moi j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps en autonomie, en fait à ce moment là, heu les stagiaires pouvaient travailler sur heu, ils avaient leur salle, la salle que leur était destinée, ils pouvaient venir au centre de ressources enfin voilà, le but c'était qu'ils soient autonomes. Ils travaillaient sur ce qu'ils avaient envie de travailler ou ce qu'ils avaient besoin de travailler. Donc moi j'intervenais sur ces temps là, donc au début, heu je leur proposais d'être une personne ressource en supplément, en complément, on va dire plutôt, des formateurs hein. Alors plutôt sur la partie français que sur la partie mathématiques mais voilà après c'était</p>	<p>« j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps en autonomie, en fait à ce moment là, heu les stagiaires pouvaient travailler sur heu, ils avaient leur salle, la salle que leur était destinée, ils pouvaient venir au centre de ressources enfin voilà, le but c'était qu'ils soient autonomes. »</p> <p>« Ils travaillaient sur ce qu'ils avaient envie de travailler ou ce qu'ils avaient besoin de travailler. »</p> <p>« Donc moi j'intervenais sur ces temps là, je leur proposais d'être une personne ressource en complément, on va dire plutôt, des formateurs »</p> <p>« c'était heu, en fonction de leur besoin,</p>	<p>Organisation</p> <p>Autonomie</p> <p>Envie de travailler Besoin de travailler</p> <p>Posture</p>	<p>Dispositif de formation</p> <p>Processus d'empowerment</p> <p>Accompagnement</p>

	<p>heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement. Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que heu bah, ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait. Et puis petit à petit, j'ai heu, au départ j'ai pensé, proposer des temps de lecture avec la littérature de jeunesse. Donc j'ai monté une visite en médiathèque avec la formatrice en français. Donc on est allé faire une visite en médiathèque et heu, j'avais rapporté des livres de littérature de jeunesse que j'avais récupéré dans l'association où je suis bénévole et donc on a travaillé, en fait je leur ai proposé enfin présenté les albums. Je leur ai proposé de regarder les albums et puis à partir de là, heu d'en sélectionner un ou deux. Et puis, ensuite de dire aux autres pourquoi ils avaient choisi ce type d'album. Donc ça a bien marché, donc heu pour la petite anecdote il y en a un qui avait trouvé heu un petit livre carré en fait, tout souple et qui était composé uniquement d'images, d'images d'Israël et il a tout de suite choisi ce livre parce que, il a expliqué au groupe, que ça lui rappelait, dedans il avait trouvé des photos que lui rappelaient son enfance. Cette personne là était quand même, en fait elle avait été scolarisée en français mais elle</p>	<p>s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. »</p> <p>« Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement. »</p> <p>« Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait. »</p> <p>« proposer des temps de lecture avec la littérature de jeunesse. »</p> <p>« Donc j'ai monté une visite en médiathèque avec la formatrice en français. » « Je leur ai proposé de regarder les albums et puis à partir de là, heu d'en sélectionner un ou deux. » « Et puis, ensuite de dire aux autres pourquoi ils avaient choisi ce type d'album. Donc ça a bien marché, »</p> <p>DESCRIPTION VISITE MEDIATHEQUE</p>	<p>Posture</p> <p>Pédagogie</p> <p>Pédagogie mise en place</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Dispositif de formation</p>
--	---	--	--	--

	<p>était d'origine étrangère, donc encore ici une nuance et du coup elle a partagé, ben voilà un petit peu ses émotions autour de trois photographies de l'album et donc à la fin je leur ai proposé une ou deux lectures d'album que j'aimais bien en fait que j'ai lu à haute voix. Donc de temps en temps, j'ai ramené deux trois fois, heu des albums de littérature de jeunesse pour qu'ils puissent à la fin de la journée les regarder, les feuilleter et après les lire ensemble. Voilà, j'en ai prêté aussi quelques uns à ceux qui étaient intéressés pour les emmener chez eux, parce qu'il y en a qui avaient des enfants et donc qu'ils puissent les lire avec leur mari, leur famille, leur femme et avec les enfants, les regarder et après on essayait de les lire ensemble pour, pour heu savoir ce qui était contenu. Et ensuite, heu donc ça je sais plus sur combien de temps, heu je l'ai mis en place, j'ai du faire ça sur deux, trois séances oui trois séances peut-être un petit peu plus, je sais plus. Et puis, voilà après le module portfolio. Alors en fait ce module là, je l'ai construit parce bah en janvier, en janvier dans le cadre du master, on a présenté notre propre portfolio et j'étais convaincue que, alors au regard aussi, forcément de la thématique de mon mémoire comment on peut accompagner des personnes à heu s'auto-former, c'est-à-dire à, pas à se former seules mais à être les acteurs de leur formation. Donc, c'est-à-dire que heu, les personnes puissent considérer le cadre de la</p>	<p>DESCRIPTION VISITE MEDIATHEQUE</p> <p>« Et puis, voilà après le module portfolio. » « Alors en fait ce module là, je l'ai construit parce bah en janvier, en janvier dans le cadre du master, on a présenté notre propre portfolio » « et j'étais convaincue que, alors au regard aussi, forcément de la thématique de mon mémoire comment on peut accompagner des personnes à être les acteurs de leur</p>	<p>Démarche</p> <p>Convaincue</p> <p>Acteurs de leurs formations</p>	<p>Portfolio</p> <p>Accompagnement</p>
--	---	--	--	--

	<p>stratégies du contournement. Finalement, on se dit, pour moi, heu elles ont développé des compétences qui sont certainement, enfin, des compétences autres en fait plus ou moins mais d'autres compétences qu'on valorise peut-être pas assez et du coup le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent. On a des compétences dans tout ce que l'on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les savoirs de base.</p> <p><i>c12 Donc c'était un peu la finalité que vous avez donnée à la démarche ?</i></p> <p>C12 Oui tout à fait, c'est ça !</p>	<p>en ayant des difficultés, avec, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à vivre de manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça, arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement. »</p> <p>« (...) elles ont développé des (...) compétences autres en fait plus moins mais d'autres compétences qu'on valorise peut-être pas assez et du coup le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent. »</p> <p>« On a des compétences dans tout ce que l'on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les savoirs de base. »</p>	<p>Difficultés lire, écrire, calcul</p> <p>Stratégies de contournements</p> <p>Valorisation des compétences</p>	<p>Compétences</p> <p>Portfolio</p>
202 279	<p><i>c13 Une autre question, comment vous avez présenté le portfolio aux stagiaires ?</i></p> <p>C13 Alors en fait au départ, j'ai voulu prendre un petit peu, la même démarche heu, que j'avais enfin le même accompagnement que j'avais eu dans le cadre du master. Alors c'est-à-dire qu'au départ je ne voulais pas leur présenter une structure réalisée du portfolio, je voulais heu comme moi j'avais été accompagnée, rien leur présenter et essayais de les accompagner fur et à mesure dans la constitution du portfolio. Heu, c'était la première fois que j'accompagnais la mise en</p>	<p>« je ne voulais pas leur présenter une structure réalisée du portfolio, je voulais comme moi j'avais été accompagnée, rien leur présenter et essayais de les accompagner fur et à mesure dans la constitution du portfolio »</p> <p>« c'était la première fois que j'accompagnais la mise en place d'un portfolio et heu du coup on se rend compte que ce type de démarche là, on va proposer un outil, c'est pas forcément adapté à tout public »</p> <p>« dans un premier temps, ce serait de définir</p>	<p>Démarche</p> <p>S'adapter au public</p> <p>Définir un objectif</p>	<p>Portfolio</p> <p>Etapes du portfolio</p>

	<p>place d'un portfolio et heu du coup on se rend compte que ce type de démarche là, on va proposer un outil, c'est pas forcément adapté à tout public parce que déjà dans un premier temps, ce serait de définir un objectif sauf que c'est compliqué d'accompagner quelqu'un à définir un objectif de l'utilisation d'un outil, de la mise en route, de la mise en place d'une démarche quand ils ne savent pas à quoi vraiment, enfin voilà ce que ça représente, à quoi ça va leur servir. Donc voilà dans un premier temps, heu alors là j'avais construit, un peu un support du module en fait, que je voulais proposer que j'ai modulé aussi en fonction de comment cela va se dérouler. Dans un premier temps en fait, j'avais proposé de travailler heu, uniquement autour du parcours c'est-à-dire j'avais heu, repris un, j'avais eu une intervention d'une personne qui avait monté un portfolio au Congo, je crois avec pareil, des personnes en difficultés avec les savoirs de base et qui avait proposé un tableau, en fait en trois cases, je crois. Avec dans une première case, où l'on y mettait les expériences personnelles, une autre les expériences professionnelles et puis, je sais plus heu activités (silence) activités, on a tous des loisirs et autres. Alors heu je leur ai proposé ce tableau là en leur disant enfin heu, il n'y avait pas besoin d'écrire, qu'ils pouvaient dessiner, qu'ils pouvaient ramener des magazines, qu'ils pouvaient découper enfin ils pouvaient faire comme ils le souhaitaient. Donc,</p>	<p>un objectif sauf que c'est compliqué d'accompagner quelqu'un à définir un objectif de l'utilisation d'un outil, de la mise en route, de la mise en place d'une démarche quand ils ne savent pas à quoi vraiment, enfin voilà ce que ça représente, à quoi ça va leur servir »</p> <p>« là j'avais construit, un peu un support du module en fait, que je voulais proposer que j'ai modulé aussi en fonction de comment cela va se dérouler. »</p> <p>« Dans un premier temps en fait, j'avais proposé de travailler heu, uniquement autour du parcours c'est-à-dire j'avais heu, repris un, j'avais eu une intervention d'une personne qui avait monté un portfolio au Congo, je crois avec pareil, des personnes en difficultés avec les savoirs de base et qui avait proposé un tableau, en fait en trois cases, je crois. Avec dans une première case, où l'on y mettait les expériences personnelles, une autre les expériences professionnelles et puis, je sais plus heu activités, on a tous des loisirs et autres. »</p> <p>« je leur ai proposé ce tableau là en leur disant enfin heu, il n'y avait pas besoin d'écrire, qu'ils pouvaient dessiner, qu'ils pouvaient ramener des magazines, qu'ils pouvaient découper enfin ils pouvaient faire comme ils le souhaitaient. »</p> <p>« Donc, j'ai avant tout, enfin avant de leur laisser faire, je leur ai proposé heu, le mien</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Etapas</p> <p>Tableau avec expériences personnelles, professionnelles, loisirs</p> <p>Ecrire, dessiner, découpage</p> <p>Montrer son propre</p>	<p>Portfolio</p> <p>Portfolio</p> <p>Réciprocité dans l'accompagnement</p>
--	--	--	--	--

	<p>j'ai avant tout, enfin avant de leur laisser faire, je leur ai proposé heu, le mien parce que après pourquoi eux exposeraient leur parcours alors que voilà, moi je trouvais légitime de leur proposer aussi une partie des éléments de mon parcours. Donc, j'ai présenté des éléments de mon parcours personnel, heu je crois que j'avais proposé parcours de formation mais j'ai intégré à personnel aussi parce que forcément pour certain le parcours n'était pas forcément très long. Donc, je leur ai proposé des choses sur mon parcours professionnel, voilà des petits éléments, heu au tableau que j'avais rempli sur mon parcours et ensuite je leur ai dit qu'ils pouvaient construire le leur, que ce qu'ils y mettaient, ils choisissaient de le mettre, heu ce qu'ils n'avaient pas envie de monter, enfin d'exposer à l'ensemble du groupe qu'ils le mettaient pas, qu'ils délibéraient sur ce qu'ils avaient envie d'intégrer. Voilà heu, quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra. Enfin, voilà il y a aucune, et même si certain ne veulent pas entrer dans la démarche, ont le droit de ne pas y entrer. Donc, voilà, ça c'était défini alors ensuite, heu on a travaillé, dans l'ordre je ne sais plus trop, parce</p>	<p>parce que après pourquoi eux exposeraient leur parcours alors que voilà, moi je trouvais légitime de leur proposer aussi une partie des éléments de mon parcours. » « Donc, j'ai présenté des éléments de mon parcours personnel, heu je crois que j'avais proposé parcours de formation mais j'ai intégré à personnel aussi parce que forcément pour certain le parcours n'était pas forcément très long. Donc, je leur ai proposé des choses sur mon parcours professionnel, voilà des petits éléments, heu au tableau que j'avais rempli sur mon parcours et ensuite je leur ai dit qu'ils pouvaient construire le leur, que ce qu'ils y mettaient, ils choisissaient de le mettre, heu ce qu'ils n'avaient pas envie de monter, enfin d'exposer à l'ensemble du groupe qu'ils le mettaient pas, qu'ils délibéraient sur ce qu'ils avaient envie d'intégrer. » « Voilà heu, quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra. » « Il y a aucune, et même si certain ne veulent pas entrer dans la démarche, ont le droit de ne pas y entrer. »</p>	<p>portfolio</p> <p>Choix des éléments à mettre dans portfolio</p> <p>Poser le cadre</p> <p>Réfléchir à ses compétences rapport expériences</p>	<p>Portfolio</p> <p>Accompagnement</p> <p>Compétences Expériences</p>
--	--	---	---	---

	<p>que au fur et à mesure, je suis redue compte que heu, ils avaient besoin de voir à quoi ça pouvait ressembler. Donc, j'ai constitué un portefeuille de compétences avec les différentes étapes en fait avec une étape heu, retour sur mon parcours, avec une première feuille qui était la feuille sur l'identité, une avec l'objectif du parcours, donc là on le faisait plus ou moins ensemble, c'est heu. L'objectif, on ne l'a pas forcément rempli au début contrairement à ce qu'on fait dans le portfolio, enfin nous c'est comme ça qu'on l'a accompli. Je leur ai fait, à un moment ou ils étaient déjà entrés dans la réflexion sur leur trajet parce que, je pense qu'ils avaient besoin de s'approprier, parce que j'avais essayé, hein, l'objectif avant et ça a rien donné. Je pense qu'ils avaient besoin avant de s'approprier le retour sur leur parcours et d'entrer déjà dans une première description d'expériences et même d'analyses, donc repérer que l'on sait faire des choses. Voilà, quand on écrit une expérience on repère que l'on a fait plein de choses et du coup là, à partir de là, une fois que vous faites ça, vous décrivez votre expérience et vous analysez un peu les compétences que vous avez acquises. Pour vous, qu'est ce que ça peut vous apporter cet outil là ? Et du coup, on a essayé ensemble de réfléchir à, au niveau professionnel qu'est ce que ça peut apporter ? Au niveau personnel, qu'est ce que cela peut apporter ? Et puis à partir de là, on a défini un niveau, voilà</p>	<p>« Donc, j'ai constitué un portefeuille de compétences avec les différentes étapes en fait avec une étape heu, retour sur mon parcours, avec une première feuille qui était la feuille sur l'identité, une avec l'objectif du parcours, donc là on le faisait plus ou moins ensemble. »</p> <p>« L'objectif, on ne l'a pas forcément rempli au début contrairement à ce qu'on fait dans le portfolio, enfin nous c'est comme ça qu'on l'a accompli. »</p> <p>« Je leur ai fait, à un moment ou ils étaient déjà entrés dans la réflexion sur leur trajet parce que, je pense qu'ils avaient besoin de s'approprier, parce que j'avais essayé, l'objectif avant et ça a rien donné. Je pense qu'ils avaient besoin avant de s'approprier le retour sur leur parcours et d'entrer déjà dans une première description d'expériences et même d'analyses, donc repérer que l'on sait faire des choses. »</p> <p>« Voilà, quand on écrit une expérience on repère que l'on a fait plein de choses et du coup là, à partir de là, une fois que vous faites ça, vous décrivez votre expérience et vous analysez un peu les compétences que vous avez acquises. Pour vous, qu'est ce que ça peut vous apporter cet outil là ? »</p> <p>« Et du coup, on a essayé ensemble de réfléchir à, au niveau professionnel qu'est ce que ça peut apporter ? Au niveau personnel, qu'est ce que cela peut</p>	<p>Identité, objectif</p> <p>Ensemble</p> <p>Trajet</p> <p>S'approprier le retour sur leurs parcours</p> <p>Description d'expériences Analyse Repérer que l'on sait faire des choses</p> <p>Apport au niveau professionnel</p>	<p>Etapes de la démarche de portfolio</p> <p>Accompagnement</p> <p>Réflexivité</p> <p>Portfolio</p> <p>Compétences</p> <p>Empowerment</p>
--	--	--	--	---

	<p>fiche aussi, sur les motivations et les intérêts et puis mes compétences donc là j'avais aussi des compétences qu'on pourrait généraliser, tout n'a pas été rempli, c'était deux trois compétences. Et puis après une partie annexe avec des fiches métier, le CV, un support de lettre de motivation, un support pour construire une lettre de motivation enfin plusieurs choses et donc j'avais constitué tout ça et donc heu je leur ai présenté, en fait je leur montré comme ça et, je leur ai donné les différentes pages et au fur et à mesure on les remplissait tout en leur expliquant que heu, c'était un support et que, ils l'adaptaient, si ça ne leur plaisait pas au départ, ils pouvaient changer, bouger des pages, enfin voilà faire ce qu'ils voulaient.</p>	<p>quand je l'ai fait, la fonction que j'avais, les dates et tout ça, les différentes tâches et activités » « donc là c'est pareil c'était accompagné pour le remplir. » « Après ce que j'ai fait, les différents, les outils que j'ai utilisés et pourquoi j'ai fait ça le lieu tout ça. Les expériences professionnelles une fiche aussi, sur les motivations et les intérêts et puis mes compétences donc là j'avais aussi des compétences qu'on pourrait généraliser, tout n'a pas été rempli, c'était deux trois compétences. » « Et puis après une partie annexe avec des fiches métier, le CV, un support de lettre de motivation, un support pour construire une lettre de motivation enfin plusieurs choses et donc j'avais constitué tout ça » « je leur montré comme ça et, je leur ai donné les différentes pages et au fur et à mesure on les remplissait tout en leur expliquant que heu, c'était un support et que, ils l'adaptaient, si ça ne leur plaisait pas au départ, ils pouvaient changer, bouger des pages, enfin voilà faire ce qu'ils voulaient. »</p>	<p>Fonctions Tâches, activités</p> <p>Accompagné pour remplir</p> <p>Expérience professionnelle</p> <p>Motivation Intérêts Compétences</p> <p>Annexes : Fiche métier, CV, lettre de motivation</p> <p>Support adaptable</p>	<p>portfolio</p> <p>Accompagnement</p> <p>Etapes de la démarche de portfolio</p> <p>Portfolio</p>
280 à 329	<p>c14 <i>Est-ce-que vous avez noté des effets sur eux par rapport au portfolio ?</i> C14 Alors bah oui, chaque personne a eu, en fait pour certain il y a eu heu, un impact, après</p>			

	<p>j'ai heu, j'ai en tête des anecdotes. Par exemple, il y avait dans le groupe, en fait on a fait un moment le blason, je les ai accompagnés à faire leur blason. Dans le groupe, il y avait un artiste peintre et du coup, au début, il pensait que le portfolio c'était uniquement une valorisation pour le professionnel et petit à petit heu, en le valorisant aussi des choses personnelles, comme par exemple ses peintures qu'il faisait uniquement dans son cadre personnel, ils se sont rendus compte que ça pouvait être autre chose que quelque chose qu'un support professionnel. Lui par exemple, il a pu amener dans le cadre de la formation ses toiles, qu'il a exposées et chose qu'il n'aurait peut-être pas été fait, enfin je sais pas après hein s'il avait ramené ses photos, s'il avait fait un blog. Il l'a présenté au groupe parce que c'était des choses qui valorisaient dans le cadre du portfolio, il a expliqué comment il construisait une toile, ce que chaque toile voulait dire. En plus, c'était une personne qui avait énormément de difficultés avec l'oral, vraiment avec la compréhension et avec heu, l'oral. Donc, voilà un des effets pour lui je pense, ça était de repenser son projet professionnel au regard de sa passion qui était la peinture, en fait. Du coup, il a essayé de chercher, donc en parallèle dès fois je les accompagnais aussi, dans la recherche d'un stage. Il a cherché un stage qui était en lien avec à la fois avec la peinture, peintre en bâtiment c'est ce qu'il voulait faire mais du coup aussi il</p>	<p>« on a fait un moment le blason, je les ai accompagnés à faire leur blason. » « Dans le groupe, il y avait un artiste peintre et du coup, au début, il pensait que le portfolio c'était uniquement une valorisation pour le professionnel et petit à petit heu, en le valorisant aussi des choses personnelles, comme par exemple ses peintures qu'il faisait uniquement dans son cadre personnel, ils se sont rendus compte que ça pouvait être autre chose que quelque chose qu'un support professionnel. »</p> <p>EXEMPLE</p> <p>« Donc, voilà un des effets pour lui je pense, ça était de repenser son projet professionnel au regard de sa passion qui était la peinture, en fait. » « Il a cherché un stage qui était en lien avec</p>	<p>Blason</p> <p>Valorisation professionnelle et personnelle</p> <p>Repenser son projet professionnel au regard de sa passion</p>	<p>Portfolio</p> <p>Empowerment</p> <p>Empowerment</p>
--	--	--	---	--

	<p>avait trouvé une entreprise qui proposait de la peinture graphique en fait sur mur. C'était dans le cadre de peintre en bâtiment mais avec une peinture artistique. Donc, petit à petit il s'est dit bah peut-être que je pourrais aussi voir pour faire ça. Il y a eu aussi une jeune fille, qui avait dix huit ans, alors elle, qui avait vraiment un manque de confiance en elle au point qu'elle écrivait tout petit, en fait pour cacher son écriture et les fautes d'orthographe tout ça et qui à la fin du portfolio a dit bah moi vraiment je heu, j'ai repris confiance en moi. J'ai repris confiance en moi, alors elle, il y avait plusieurs éléments enfin il y a aussi la formation qui fait que, voilà. Parce que dans le cadre de la formation, elle voulait absolument faire un stage dans le même domaine qu'elle faisait don heu, elle était dans le ménage, et puis au début elle ne nous avait pas du tout parlé de son projet de travailler avec les enfants et puis petit à petit en fait, en travaillant tous, elle a commencé à dire, ben moi j'aimerais bien travailler avec des enfants, enfin c'est quelque chose qui me plairait. Et donc, heu sans lui imposait je lui dis, on lui a proposé d'aller se renseigner, que c'était le moment aussi peut-être d'aller voir ce que c'était de travailler avec des enfants et heu après de se dire que ce projet là n'est pas réalisable dans le temps présent mais qu'en voyant déjà ce que c'était, bah peut-être d'y réfléchir à comment un jour atteindre les compétences, les capacités nécessaires pour</p>	<p>à la fois avec la peinture, peintre en bâtiment c'est ce qu'il voulait faire mais du coup aussi il avait trouvé une entreprise qui proposait de la peinture graphique en fait sur mur »</p> <p>EXEMPLE</p> <p>« à la fin du portfolio a dit bah moi vraiment je heu, j'ai repris confiance en moi. J'ai repris confiance en moi, alors elle, il y avait plusieurs éléments enfin »</p> <p>« puis au début elle ne nous avait pas du tout parlé de son projet de travailler avec les enfants et puis petit à petit en fait, en travaillant tous, elle a commencé à dire, ben moi j'aimerais bien travailler avec des enfants, enfin c'est quelque chose qui me plairait. Et donc, heu sans lui imposait je lui dis, on lui a proposé d'aller se renseigner, que c'était le moment aussi peut-être d'aller voir ce que c'était de travailler avec des</p>	<p>Reprendre confiance en soi</p> <p>Réfléchir à son projet</p>	<p>Empowerment</p> <p>Empowerment</p>
--	---	--	---	---------------------------------------

	<p>pouvoir entrer en CAP petite enfance, ou autre chose quoi ! Et en effet, elle est partie en se disant que heu, aujourd'hui je n'ai pas les capacités pour entrer en CAP petite enfance, je le sais parce que je n'ai pas les savoirs de base nécessaires par contre je sais qu'il faut que je me forme pour pouvoir entrer en CAP petite enfance. Donc c'était quelque chose qu'elle avait gardé à l'esprit, qui ne l'avait pas complètement détruite parce qu'on lui avait pas fait de faux espoirs, on lui avait pas dit que c'était possible vraiment. Je pense que c'est aussi le travail autour du portfolio qui lui a permis de se dire que ; j'ai envie de faire ça, j'ai confiance en moi parce que je ne suis pas quelqu'un qui ne sait rien faire. Le portfolio lui a permis de trouver des pistes pour s'insérer. Je dirai que heu le portfolio, a été un réel outil d'insertion, en réfléchissant à leur projet, en analysant heu leurs compétences, ils se sont aperçus, qu'ils pouvaient faire des choses. Le portfolio et heu pas que ça la formation en général aussi, leur adonné une motivation pour rechercher un travail, un stage voilà quoi. C'est pour ça que heu, le portfolio, ça leur a permis de vivre une sorte heu de transition, car ils sont passés d'un stade où ils pensaient que heu qu'ils n'avaient pas de compétence à heu un stade où ils se rendent compte qu'ils sont des compétences et qu'ils peuvent avoir un projet.</p>	<p>enfants et heu après de se dire que ce projet là n'est pas réalisable dans le temps présent mais qu'en voyant déjà ce que c'était, bah peut-être d'y réfléchir à comment un jour atteindre les compétences, les capacités nécessaires pour pouvoir entrer en CAP petite enfance »</p> <p>« Je pense que c'est aussi le travail autour du portfolio qui lui a permis de se dire que ; j'ai envie de faire ça, j'ai confiance en moi parce que je ne suis pas quelqu'un qui ne sait rien faire »</p> <p>« Le portfolio lui a permis de trouver des pistes pour s'insérer »</p> <p>« Je dirai que heu le portfolio, a été un réel outil d'insertion, en réfléchissant à leur projet, en analysant heu leurs compétences, ils se sont aperçus, qu'ils pouvaient faire des choses. »</p> <p>« Le portfolio et heu pas que ça la formation en général aussi, leur adonné une motivation pour rechercher un travail, un stage voilà quoi. »</p> <p>« C'est pour ça que heu, le portfolio, ça leur a permis de vivre une sorte heu de transition, car ils sont passés d'un stade où ils pensaient que heu qu'ils n'avaient pas de compétence à heu un stade où ils se rendent</p>	<p>Reprendre confiance en soi</p> <p>Insertion</p> <p>Outil d'insertion</p> <p>Motivation</p> <p>Transition</p>	<p>Empowerment</p> <p>Empowerment</p> <p>Empowerment</p> <p>Empowerment</p>
--	---	--	---	---

		<p>C'est heu, nous, on a envie forcément qu'il y ait des effets et on est convaincu mais il faut se dire que l'on ne peut pas évaluer tous les effets et (silence) que soit ils continueront à s'approprier cette démarche et il y aura encore d'autres effets soit ils ne l'utiliseront pas dans cinq ans, mais dans dix ans parce qu'on leur aura proposés un autre support avec le même type de démarche, c'est ce qu'il faut se dire, je pense.</p>	<p>« nous, on a envie forcément qu'il y ait des effets et on est convaincu mais il faut se dire que l'on ne peut pas évaluer tous les effets et que soit ils continueront à s'approprier cette démarche et il y aura encore d'autres effets soit ils ne l'utiliseront pas dans cinq ans, mais dans dix ans parce qu'on leur aura proposés un autre support avec le même type de démarche, c'est ce qu'il faut se dire, je pense »</p>		
348 360	à	<p><i>c16 Est-ce-que vous pensez que le portfolio est un outil adapté au public en situation d'illettrisme ?</i></p> <p>C16 Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de, alors qu'il suffit d'adapter son accompagnement heu, d'adapter l'outil et puis se dire aussi quand on accompagne le portfolio, c'est pas quelque chose de linéaire, heu il ne suffit pas de construire son module portfolio comme ça et puis d'appliquer non c'est d'avoir une certaine souplesse, heu de se dire aussi il y a des moments, les personnes n'ont pas forcément envie de réfléchir à leur parcours, c'est pas le moment, enfin voilà faut aussi pouvoir s'adapter aux personnes et je pense que si l'on veut accompagner un portfolio avec des personnes en situation d'illettrisme il faut avoir connaissance de ce public, de ses spécificités mais aussi de connaître les personnes qu'on</p>	<p>« Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de »</p> <p>« alors qu'il suffit d'adapter son accompagnement »</p> <p>« d'adapter l'outil »</p> <p>« et puis se dire aussi quand on accompagne le portfolio, c'est pas quelque chose de linéaire, »</p> <p>« il ne suffit pas de construire son module portfolio comme ça et puis d'appliquer non c'est d'avoir une certaine souplesse, de se dire aussi il y a des moments, les personnes n'ont pas forcément envie de réfléchir à leur parcours, c'est pas le moment, »</p> <p>« faut aussi pouvoir s'adapter aux personnes et je pense que si l'on veut accompagner un portfolio avec des personnes en situation</p>	<p>Adapter son accompagnement</p> <p>Adapter l'outil</p> <p>Pas linéaire</p> <p>Avoir une souplesse</p> <p>S'adapter aux personnes</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Portfolio</p> <p>Accompagnement à la démarche de portfolio</p>

	<p>accompagne donc voilà avoir connaissance de leur parcours quoi ! Tout simplement pourquoi, ils sont là ? Et puis, ça les motive de se dire « je sais des choses ».</p>	<p>d'illettrisme il faut avoir connaissance de ce public, de ses spécificités mais aussi de connaître les personnes qu'on accompagne donc voilà avoir connaissance de leur parcours quoi ! Tout simplement pourquoi, ils sont là ? »</p> <p>« Et puis, ça les motive de se dire « je sais des choses ». »</p>	<p>Connaissance du public en situation d'illettrisme</p> <p>Motivation</p>	<p>Empowerment</p>
<p>361 à 401</p>	<p><i>c17 Un dernier point plutôt sur l'accompagnement, quels sont les points importants pour vous pour accompagner un groupe en situation d'illettrisme ?</i></p> <p>Alors, qu'est ce qu'en gros l'accompagnement avec des personnes en situation d'illettrisme, heu comment je le définirai (silence) heu la première, je ne sais pas si je vais réussir à hiérarchiser mais heu en tout cas, la première chose c'est la connaissance du public voilà à la fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain. Comment dans le terrain les professionnels font, comment cela se passe, les personnes en situation d'illettrisme qui elles sont, est ce que l'on peut définir des personnes voilà, et enfin connaissance du public que l'on va accompagner en formation. Donc avec tous ces outils d'entretien individuel, de fiche de suivi je pense que c'est essentiel. On ne peut pas enfin pour moi, c'est compliqué d'accompagner des</p>	<p>« c'est la connaissance du public voilà à la fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain. »</p> <p>« Comment dans le terrain les professionnels font, comment cela se passe, les personnes en situation d'illettrisme qui elles sont, est ce que l'on peut définir des personnes voilà, et enfin connaissance du public que l'on va accompagner en formation. »</p> <p>« Donc avec tous ces outils d'entretien</p>	<p>Connaissance du public de manière théorique et pratique</p>	<p>Accompagnement de personnes en situation d'illettrisme</p>

	<p>Boutinet, la parité dans la relation et disparité des places, pour expliquer, je suis à égalité de la personne qui, heu, dans la relation on est à égalité, par contre je suis la personne qui accompagne donc voilà il y a une disparité des places dans heu (silence), je pense que c'est heu en fait, il y a un exemple que j'utilise tout le temps, alors je pense que je l'ai entendu en formation et je me la suis un peu rabâchée, c'est l'idée de heu, en fait comment je vois l'accompagnement je garde à l'esprit toujours, de comment j'ai appris à, heu comment on apprend à faire du vélo et du coup en formation, que ce soit des personnes en situation d'illettrisme ou même d'autres, je trouve que c'est ça, se dire que heu, accompagner c'est ben comment on a appris à faire du vélo, la personne n'est pas monté sur la selle à la place de nous. Elle est montée sur la selle, elle était présente à côté de nous, elle a tenue le guidon, la selle et petit à petit elle s'est effacée a profit de notre élanement hein, seule, fière et vaillante. Voilà je pense que c'est ça et heu c'est comme ça que je conçois l'accompagnement, exactement la vision que j'en ai, en tout cas j'essaie aujourd'hui dans ma pratique de garder toujours à l'esprit.</p>	<p>pas mes choix, que je l'accompagne dans ses choix, ses objectifs ça je pense que c'est essentiel donc du coup elle sera à l'écoute et instaurer une relation de confiance »</p> <p>« relation c'est ça aussi dans l'accompagnement. Comme dirait Boutinet, la parité dans la relation et disparité des places, pour expliquer, je suis à égalité de la personne qui, heu, dans la relation on est à égalité, par contre je suis la personne qui accompagne donc voilà il y a une disparité des places »</p> <p>« accompagner c'est ben comment on a appris à faire du vélo, la personne n'est pas monté sur la selle à la place de nous. Elle est montée sur la selle, elle était présente à côté de nous, elle a tenue le guidon, la selle et petit à petit elle s'est effacée a profit de notre élanement hein, seule, fière et vaillante. »</p>	<p>Parité dans la relation Disparité des places Relation</p> <p>EXEMPLE</p>	<p>Accompagnement</p>
402 à 405	<p><i>c18 On va terminer sur cette belle image, je vous remercie, cela m'a beaucoup apportée, je pense que pour mémoire, cela me sera bien utile et j'espère que vous aussi vous avez passé un</i></p>			<p>Clôture de l'entretien</p>

	<i>moment agréable ?</i> C18 Très bien, merci à vous			
--	---	--	--	--

Analyse Entretien 2 Michelle

N° de LIGNES	TEXTES	UNITES DE SENS	SOUS-THEMES	THEMES
2 à 12	<p><i>m1 Avant de commencer, je vais poser un petit peu le cadre, donc comme tu le sais, je suis en Master 2 FAC et mon thème de recherche porte sur la démarche portfolio pour les personnes en situation d'illettrisme. Donc je vais te poser plusieurs questions, te questionner afin de bien comprendre le sens des mots, qu'on se mette bien d'accord et après on fera une petite clôture ensemble. Et surtout tu n'hésites pas à m'interrompre si je ne suis pas claire. Ensuite, donc je vais enregistrer l'entretien donc j'espère que ça ne te dérange pas ?</i></p> <p><i>M1 Je suis d'accord.</i></p> <p><i>m2 D'accord, c'est pour pouvoir le transcrire plus facilement et heu si tu veux je t'enverrai la transcription pour que tu puisses la lire. Durant l'entretien, je vais également prendre des notes. Est-ce que tu es d'accord avec tout ça ?</i></p> <p><i>M2 Tout à fait.</i></p>			Pose du cadre
13 à 24	<p><i>m3 Je te propose pour commencer de me décrire ton parcours, formation initiale, parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?</i></p> <p><i>M3 D'accord. Donc heu j'ai fait un bac littéraire en 1977, ensuite j'ai fait une année</i></p>	<p>« j'ai fait un bac littéraire en 1977 »</p> <p>« ensuite j'ai fait une année d'université en</p>		Scolarité initiale

	<p>d'université en fac de psychologie. Heu j'ai laissé tomber un peu avant la fin de l'année, pour réfléchir à un nouveau projet. Ensuite je suis heu, j'ai intégré une école d'infirmière. A la sortie de l'école d'infirmière, je me suis très rapidement installée en libérale, j'ai travaillé pendant 10 ans comme infirmière libérale. Puis ensuite, j'ai refait une formation universitaire, le DUFRA, Diplôme Universitaire de Formation sciences humaines à l'animation de groupe. Suite à ça, j'ai été formatrice d'adultes en milieu sanitaire et social. Et puis ensuite, heu j'ai eu un petit intermède, je me suis formée à l'apiculture ça n'a rien à voir. Et puis, plus dernièrement, je me suis installée comme coach scolaire pour les étudiants et avec la reprise du master 2 fonctions d'accompagnement.</p>	<p>fac de psychologie » « j'ai laissé tomber un peu avant la fin de l'année, pour réfléchir à un nouveau projet » « Ensuite, j'ai intégré une école d'infirmière » « A la sortie de l'école d'infirmière, je me suis très rapidement installée en libérale, j'ai travaillé pendant 10 ans comme infirmière libérale. » « Puis ensuite, j'ai refait une formation universitaire, le DUFRA, Diplôme Universitaire de Formation sciences humaines à l'animation de groupe » « Suite à ça, j'ai été formatrice d'adultes en milieu sanitaire et social. » « Et puis ensuite, heu j'ai eu un petit intermède, je me suis formée à l'apiculture ça n'a rien à voir. » « Et puis, plus dernièrement, je me suis installée comme coach scolaire pour les étudiants » « et avec la reprise du master 2 fonctions d'accompagnement. »</p>	<p>Réorientation Réfléchir à un nouveau projet</p> <p>Reprise d'études</p> <p>Réorientation professionnelle</p> <p>Réorientation professionnelle</p> <p>Reprise d'études</p>	<p>Parcours professionnel</p> <p>Formation tout au long de la vie</p> <p>Formation tout au long de la vie</p>
25 à 75	<p><i>m4 D'accord. Alors maintenant je te propose de me décrire un peu plus en détails ce que tu fais dans tes sessions de formation avec ton groupe de personnes en situation d'illettrisme ? Comment tu animes, les outils que tu mets en place, les ateliers ?</i></p> <p>M4 Alors effectivement, mon implication</p>	<p>« mon implication dans le domaine de</p>		

<p>dans le domaine de l'illettrisme est transversale au parcours que je t'ai décrit. Heu, j'ai commencé en 1992, quand j'ai arrêté mon travail d'infirmière libérale. Je me suis intéressée pour m'intégrer dans mon village, aux associations et j'ai particulièrement repéré une association qui s'occupait de la lutte contre l'illettrisme. Donc, j'ai intégré cette association en tant que formatrice bénévole et au bout d'un an j'ai pris la responsabilité de la présidence de cette association. Depuis, j'ai toujours continué à m'impliquer dans cette association de lutte contre l'illettrisme, heu j'ai toujours des apprenants, je ne suis plus présidente mais je suis toujours bénévole dans cette association. Et j'ai constamment un ou deux apprenants à accompagner. L'objectif de la formation, c'est l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en lien avec un projet quel que soit. Voilà le cadre de l'accompagnement. Donc tu me poses la question de ?</p> <p><i>m5 Alors ce que tu mettais en place avec eux, les outils, les ateliers, comment tu les accompagnais en fait ?</i></p> <p>M5 Voilà, alors je dirais qu'il y a deux heu j'ai vécu deux types de heu d'accompagnement. Des accompagnements individuels en relation duelle, c'est la base de notre fonctionnement dans cette association, de l'accompagnement individuel basé sur une relation duelle où l'apprenant vient de lui-même très souvent avec un projet personnel qui est de celui d'apprendre</p>	<p>l'illettrisme est transversale au parcours que je t'ai décrit »</p> <p>« j'ai commencé en 1992, quand j'ai arrêté mon travail d'infirmière libérale »</p> <p>« Je me suis intéressée pour m'intégrer dans mon village, aux associations et j'ai particulièrement repéré une association qui s'occupait de la lutte contre l'illettrisme. »</p> <p>« Donc, j'ai intégré cette association en tant que formatrice bénévole et au bout d'un an j'ai pris la responsabilité de la présidence de cette association. »</p> <p>« Depuis, j'ai toujours continué à m'impliquer dans cette association de lutte contre l'illettrisme, heu j'ai toujours des apprenants, je ne suis plus présidente mais je suis toujours bénévole dans cette association »</p> <p>« L'objectif de la formation, c'est l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en lien avec un projet quel que soit. »</p> <p>« je dirais qu'il y a deux heu j'ai vécu deux types de heu d'accompagnement »</p> <p>« Des accompagnements individuels en relation duelle »</p> <p>« c'est la base de notre fonctionnement dans cette association, de l'accompagnement individuel basé sur une relation duelle »</p> <p>« où l'apprenant vient de lui-même très</p>	<p>Pose du contexte</p> <p>Formatrice bénévole Présidence de l'association</p> <p>Implication</p> <p>Objectif</p> <p>Individuel Relation duelle</p> <p>Apprenant vient de lui-même Projet personnel</p>	<p>Illettrisme</p> <p>Lutte contre l'illettrisme</p> <p>Dispositif de formation</p> <p>Accompagnement individuel</p> <p>Motivation / engagement</p>
---	---	---	---

	<p>à écrire pour pouvoir s'insérer socialement, qui est celui d'apprendre à lire pour pouvoir lire des histoires à ses enfants donc avec des projets qui sont tout à fait variés et que nous prenons en compte dans la relation individuelle. Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne, c'est-à-dire heu une prise en compte des besoins de l'apprenant, de son projet et une pédagogie derrière qui est déclinée avec lui et en fonction de ses besoins et en fonction de là où il en est aussi parce que moi je pars toujours du principe que l'apprenant n'est pas à un niveau zéro, il a toujours un niveau, il a toujours appris quelque chose même si ce n'est pas à l'école. Il a toujours appris quelque chose donc je fais déjà avec lui tout un temps de positionnement par rapport à ce qu'il maîtrise, à ce qu'il fait heu au niveau lecture, écriture avant de partir sur des moyens à mettre en place pour qu'il aboutisse à la réalisation de son projet. Donc ça c'est plutôt l'aspect individuel des choses et heu du temps de ma présidence dans cette association, j'ai introduit la notion d'atelier collectif, parce que ce la me semblait aussi important des temps de socialisation, des temps de partage, autour d'un projet commun. Alors les ateliers collectifs, heu ils ont été pour certains, relativement ponctuels comme par exemple l'atelier Euro, de mise en place de l'euro, à l'époque où il est arrivé. Il y a eu aussi un atelier qui a fonctionné à plusieurs reprises</p>	<p>souvent avec un projet personnel qui est de celui d'apprendre à écrire pour pouvoir s'insérer socialement, qui est celui d'apprendre à lire pour pouvoir lire des histoires à ses enfants donc avec des projets qui sont tout à fait variés et que nous prenons en compte dans la relation individuelle »</p> <p>« Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne, »</p> <p>« c'est-à-dire heu une prise en compte des besoins de l'apprenant, de son projet et une pédagogie derrière qui est déclinée avec lui et en fonction de ses besoins et en fonction de là où il en est aussi »</p> <p>« parce que moi je pars toujours du principe que l'apprenant n'est pas à un niveau zéro, il a toujours un niveau, il a toujours appris quelque chose même si ce n'est pas à l'école. »</p> <p>« Il a toujours appris quelque chose donc je fais déjà avec lui tout un temps de positionnement par rapport à ce qu'il maîtrise, à ce qu'il fait heu au niveau lecture, écriture avant de partir sur des moyens à mettre en place pour qu'il aboutisse à la réalisation de son projet. »</p> <p>« du temps de ma présidence dans cette association, j'ai introduit la notion d'atelier collectif, parce que ce la me semblait aussi important des temps de socialisation, des</p>	<p>S'insérer socialement Apprendre à lire</p> <p>Projets variés à prendre en compte</p> <p>Approche centrée sur la personne Prise en compte des besoins de l'apprenant En fonction des besoins et là où il en est</p> <p>L'apprenant a toujours un niveau</p> <p>Il a toujours appris quelque chose</p> <p>Positionnement Moyens à mettre en place Réalisation de son projet Atelier collectif</p> <p>Temps de socialisation Temps de partage autour d'un projet commun</p>	<p>Projet Insertion sociale</p> <p>Pédagogie</p> <p>Public en situation d'illettrisme</p> <p>Dispositif de formation</p> <p>Pédagogie</p>
--	---	--	---	---

	<p>qui était l'atelier heu code la route. Mais je pense que la grande heu le grand chantier qui a été mis en œuvre, ça été les ateliers d'écriture.</p> <p><i>m6 Et ça se passait comment, ces ateliers d'écriture ?</i></p> <p>M6 Alors d'abord, nous nous sommes formés donc on était 6 ou 8 heu formateurs bénévoles à nous former à la pratique d'animation d'ateliers d'écriture. Nous nous sommes formés dans une perspective de littéraire avec une personne qui était heu Dr qui avait l'habitude d'animer des ateliers d'écriture auprès aussi bien de journalistes, qu'auprès de SDF, dans la rue. C'est quelqu'un qui avait une très très grande expérience mais nous ne situons pas du tout dans l'esprit histoire de vie mais vraiment l'esprit produire un texte littéraire, partant du principe que toute personne même illettrée peut produire quelque chose de littéraire. Donc voilà, c'est pour camper un peu le décor. Et donc, des ateliers d'écriture, j'en ai animé pas mal, avec différents groupes, et en mélangeant à chaque fois, heu des formateurs et des intervenants, et des apprenants de tous les niveaux aussi bien des apprenants heu très débutants en matière d'écriture que des apprenants qui avaient déjà un petit plus l'habitude d'écrire. Voilà.</p>	<p>temps de partage, autour d'un projet commun. »</p> <p>« Alors les ateliers collectifs, heu ils ont été pour certains, relativement ponctuels comme par exemple l'atelier Euro, de mise en place de l'euro, à l'époque où il est arrivé. »</p> <p>« Il y a eu aussi un atelier qui a fonctionnait à plusieurs reprises qui était l'atelier heu code la route. »</p> <p>« Mais je pense que la grande heu le grand chantier qui a été mis en œuvre, ça été les ateliers d'écriture »</p> <p>« Alors d'abord, nous nous sommes formés donc on était 6 ou 8 heu formateurs bénévoles à nous former à la pratique d'animation d'ateliers d'écriture »</p> <p>« (...) mais vraiment l'esprit produire un texte littéraire, partant du principe que toute personne même illettrée peut produire quelque chose de littéraire. »</p> <p>« Et donc, des ateliers d'écriture, j'en ai animé pas mal, avec différents groupes, et en mélangeant à chaque fois, heu des formateurs et des intervenants, et des apprenants de tous les niveaux aussi bien des apprenants heu très débutants en matière d'écriture que des apprenants qui avaient déjà un petit plus l'habitude d'écrire »</p>	<p>EXEMPLES</p> <p>Ateliers d'écriture</p> <p>Equipe</p> <p>Produire un texte littéraire</p> <p>Différents groupes De tous les niveaux</p>	<p>Dispositif de formation</p> <p>Dispositif de formation</p> <p>Pédagogie</p>
--	---	--	--	--

76 à 84	<p><i>m7 Et, est-ce que tu penses qu'un retour sur leurs histoires, leurs parcours, peut-être bénéfique pour ces personnes qui s'engagent dans une formation savoirs de base ?</i></p> <p>M7 Je pense que de toute façon, qu'elles l'attendent ou si elles l'attendent pas consciemment, elles le font quasiment systématiquement. Moi j'ai noté que les propositions d'écriture pouvaient amener dans ces ateliers même si l'objectif n'était pas de faire un retour sur leurs histoires, que l'histoire de vie n'était pas l'objectif en soi, heu il y avait forcément toujours le retour sur leurs histoires qui transparaissait. Après, on l'utilisait ou ne l'utilisait pas, mais oui je pense que toutes on a un moment ou un autre, le besoin ou l'envie de parler d'où elles viennent dans tous les sens du terme.</p>	<p>« Je pense que de toute façon, qu'elles l'attendent ou si elles l'attendent pas consciemment, elles le font quasiment systématiquement. »</p> <p>« Moi j'ai noté que les propositions d'écriture pouvaient amener dans ces ateliers même si l'objectif n'était pas de faire un retour sur leurs histoires, que l'histoire de vie n'était pas l'objectif en soi, heu il y avait forcément toujours le retour sur leurs histoires qui transparaissait. »</p> <p>« Après, on l'utilisait ou ne l'utilisait pas, mais oui je pense que toutes on a un moment ou un autre, le besoin ou l'envie de parler d'où elles viennent dans tous les sens du terme. »</p>	<p>elles le font quasiment systématiquement</p> <p>Toujours le retour sur leurs histoires qui transparaissait</p> <p>besoin ou l'envie de parler d'où elles viennent</p>	<p>Retour sur leurs histoires</p>
85 à 104	<p><i>m8 Est-ce que tu penses que le portefeuille de compétences peut être un outil adapté à ce public ?</i></p> <p>M8 Moi je pense mais en l'introduisant de façon progressive parce que la notion de compétence est déjà assez nébuleuse en soi, et heu et par conséquent on a quand même à faire souvent à des gens qui sont sûrs qu'ils n'ont pas de compétence. Il est important de poser le cadre, puis, j'introduirai la réflexivité à travers notamment une phase d'historicité je peux dire,</p>	<p>« Moi je pense »</p> <p>« mais en l'introduisant de façon progressive parce que la notion de compétence est déjà assez nébuleuse en soi, et heu et par conséquent on a quand même à faire souvent à des gens qui sont sûrs qu'ils n'ont pas de compétence. »</p> <p>« Il est important de poser le cadre, puis,</p>	<p>Introduire de façon progressive</p> <p>(...) à faire souvent à des gens qui sont sûrs qu'ils n'ont pas de compétence.</p>	<p>Portfolio</p> <p>Compétence</p>

	<p>une phase en atelier d'écriture qui va chercher le je me souviens de ce que j'ai fait avant. Ca me semble tout à fait faisable cette première phase et puis l'amener ensuite progressivement peut-être alors moi je n'ai pas utilisé le portfolio dans toute cette dimension auprès de personnes illettrées mais je pense que c'est un outil qui a toute sa pertinence. La question de la compétence peut être amenée tranquillement après qu'est ce que vous avez su faire un à moment donné de votre vie. Heu je me souviens de femmes qui avaient un grand plaisir à parler de leurs talents culinaires par exemple et on utilisait ce support là pour mettre après en phase d'écrit. Mais on pourrait aussi imaginer décliner les compétences à partir de ça et de voir avec elles la transférabilité de ses compétences. Je vois pas pourquoi le public illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là, parce que c'est un public, j'ai envie de dire, à la fois singulier mais aussi comme au autre, comme n'importe quel public, comme n'importe quelles personnes, ils ont leurs histoires, ils ont fait des choses, ils ont des expériences heureuses, malheureuses, mais heu comme toutes personnes, ils ont envie de parler d'eux, de leurs expériences et de leurs vécus.</p>	<p>j'introduirai la réflexivité à travers notamment une phase d'historicité je peux dire, une phase en atelier d'écriture qui va chercher le je me souviens de ce que j'ai fait avant. »</p> <p>« je pense que c'est un outil qui a toute sa pertinence »</p> <p>« La question de la compétence peut être amenée tranquillement après qu'est ce que vous avez su faire un à moment donné de votre vie. »</p> <p>« Heu je me souviens de femmes qui avaient un grand plaisir à parler de leurs talents culinaires par exemple et on utilisait ce support là pour mettre après en phase d'écrit. Mais on pourrait aussi imaginer décliner les compétences à partir de ça et de voir avec elles la transférabilité de ses compétences. »</p> <p>« Je vois pas pourquoi le public illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là »</p> <p>« parce que c'est un public, j'ai envie de dire, à la fois singulier mais aussi comme au autre, comme n'importe quel public, comme n'importe quelles personnes, »</p> <p>« ils ont leurs histoires, ils ont fait des choses, ils ont des expériences heureuses, malheureuses, mais heu comme toutes personnes, ils ont envie de parler d'eux, de leurs expériences et de leurs vécus. »</p>	<p>Phase d'historicité Atelier d'écriture Outil</p> <p>Compétences</p> <p>EXEMPLE</p> <p>Public singulier mais comme un autre</p> <p>Histoires Expériences Vécus</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Pédagogie</p> <p>Portfolio</p> <p>Transférabilité des compétences</p> <p>Public en situation d'illettrisme</p>
105 à	<i>m9 Si toi, tu avais à conduire cette</i>			

123	<p><i>démarche dans ton association par exemple ?</i></p> <p>M9 Bah je pense que je présenterais la démarche heu portfolio d'une façon simple déjà. Heu je pense que j'introduirais cela par un atelier d'écriture qui pourrait porter sur, heu un moment de réussite, ou un trajet. J'ai fait déjà travailler les gens sur cette question de trajet tant au sens physique ou symbolique du terme. C'est un thème qui marche très très bien. Donc je pense que j'introduirais par un atelier d'écriture et ensuite heu je verrais avec elles heu s'il y a quelque chose qu'elles voudraient creuser davantage heu voilà je pense que ça peut être bien aussi de favoriser au sein du groupe l'échange qui permet de faire des résonnances, qui permet de faire des liens, entre ce que l'un a fait et que l'autre voudrait faire. Heu il me semble que tout ce qui peut aller dans le sens de faire se rejoindre le passé, le présent et le futur et puis soi avec les autres, c'est porteur. On peut dire que le portfolio, fait médiation entre soi et les autres et soi avec soi-même.</p> <p><i>m10 Donc tu ferais plus du collectif que de l'individuel ?</i></p> <p>M10 Je ferais dans un premier temps, plus de collectif que d'individuel mais arriver au stade du projet professionnel et du projet d'insertion si c'est le besoin, si c'est dans ce cadre là. Heu là, je pendrais peut-être plus heu les choses sous</p>	<p>« je présenterais la démarche heu portfolio d'une façon simple déjà »</p> <p>« je pense que j'introduirais cela par un atelier d'écriture qui pourrait porter sur, heu un moment de réussite, ou un trajet »</p> <p>« J'ai fait déjà travailler les gens sur cette question de trajet tant au sens physique ou symbolique du terme. C'est un thème qui marche très très bien. »</p> <p>« ensuite heu je verrais avec elles heu s'il y a quelque chose qu'elles voudraient creuser davantage heu voilà je pense que ça peut être bien aussi de favoriser au sein du groupe l'échange qui permet de faire des résonnances, qui permet de faire des liens, entre ce que l'un a fait et que l'autre voudrait faire »</p> <p>« il me semble que tout ce qui peut aller dans le sens de faire se rejoindre le passé, le présent et le futur et puis soi avec les autres, c'est porteur. »</p> <p>« On peut dire que le portfolio, fait médiation entre soi et les autres et soi avec soi-même. »</p> <p>« Je ferais dans un premier temps, plus de collectif que d'individuel mais arriver au stade du projet professionnel et du projet d'insertion si c'est le besoin, si c'est dans ce cadre là »</p>	<p>Présentation simple</p> <p>Atelier d'écriture</p> <p>Moment de réussite</p> <p>Trajet</p> <p>Expérience</p> <p>Vécu</p> <p>Retour historique</p> <p>Echange</p> <p>Résonnance</p> <p>Lien</p> <p>Rejoindre passé, présent, futur</p> <p>Médiation</p> <p>Soi et les autres</p> <p>Soi et soi</p> <p>Collectif / Individuel</p>	<p>Portfolio</p> <p>Pédagogie</p> <p>Groupe</p> <p>Collectif</p> <p>Portfolio</p> <p>Accompagnement</p>
-----	--	---	---	---

	la forme d'un accompagnement individuel pour vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le travail préalable. Moi je verrais plusieurs phases, de toute façon, je pense que le portfolio peut s'introduire à ses différents niveaux.	« là, je pendrais peut-être plus heu les choses sous la forme d'un accompagnement individuel pour vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le travail préalable. » « Moi je verrais plusieurs phases, de toute façon, je pense que le portfolio peut s'introduire à ses différents niveaux »	Décliner compétences Plusieurs phases Différents niveaux	Compétences Portfolio
124 à 134	<i>m11 Tu penses que le portfolio peut avoir des effets sur ces personnes ?</i> M11 Oui forcément, moi je pense que ça favorise un tas de prise de conscience de ce qui a amené à être ce qu'on est aujourd'hui, en tout cas l'aspect historique, historicité du sujet. Et puis prise de conscience de ce que je suis et de ce que je n'ai pas soupçonné, recelé comme compétences, comme qualités, comme savoir-faire. Heu, oui c'est forcément utile, et puis le fait que ça se passe en atelier collectif je pense que ça met un peu d'universel, c'est-à-dire je me sens en lien avec les autres, je ne suis pas seul dans la galère où je suis, je suis pas seul à avoir eu les difficultés que j'ai eu. Et puis l'émulation qu'il peut y avoir quand une personne qui commence à envisager dans un groupe, qu'elle pourrait peut-être utiliser ce qui est en train de se passer là pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. Forcément ça stimule, heu les autres.	« Oui forcément, moi je pense que ça favorise un tas de prise de conscience de ce qui a amené à être ce qu'on est aujourd'hui, en tout cas l'aspect historique, historicité du sujet » « Et puis prise de conscience de ce que je suis et de ce que je n'ai pas soupçonné, recelé comme compétences, comme qualités, comme savoir-faire. » « oui c'est forcément utile, et puis le fait que ça se passe en atelier collectif je pense que ça met un peu d'universel, » « c'est-à-dire je me sens en lien avec les autres, je ne suis pas seul dans la galère où je suis, je suis pas seul à avoir eu les difficultés que j'ai eu » « Et puis l'émulation qu'il peut y avoir quand une personne qui commence à envisager dans un groupe, qu'elle pourrait peut-être utiliser ce qui est en train de se passer là pour avancer dans sa démarche	Prise de conscience Historicité du sujet Prise de conscience de ce que je suis, de mes compétences, qualités, savoir-faire Atelier collectif Lien avec les autres Démarche d'insertion	Portfolio Expériences Retour sur leurs histoires Compétences Accompagnement collectif Insertion

		d'insertion ou dans son projet. Forcément ça stimule, heu les autres. »	de projet Stimulation	Projet Groupe
135 à 196	<p><i>m12 D'accord. Est-ce que pour toi, il y a des points importants pour accompagner un groupe de personnes en situation d'illettrisme ?</i></p> <p>M12 Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne, des personnes dans ce qu'elles ont d'unique. Bien sûr une absence de jugement, que ce soit par rapport à leurs heu difficultés, à leurs histoires, heu etc. Ca me paraît assez évident, alors absence de jugement. Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe, donc c'est à lui de poser un cadre très précis, très contenant, heu pour qu'il n'y est pas de débordements dans les questions d'interprétation sauvage du vécu des autres etc. Et puis, donc, tout ce qui va toucher à la discrétion.</p> <p><i>m13 Tu penses qu'il y a des différences quand on accompagne un groupe de personnes en situation d'illettrisme et un groupe de personnes lettrées ?</i></p> <p>M13 Moi, je pense qu'il n'y pas tant de différences que ça. Qu'est ce qui ferait la spécificité du public illettré ? Moi, je cois que les besoins des personnes illettrées sont les mêmes que les besoins de n'importe quelle personne avec des besoins qui peuvent être plus exacerbés dans certains cas, je pense au besoin</p>	<p>« Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne, des personnes dans ce qu'elles ont d'unique. »</p> <p>« Bien sûr une absence de jugement, que ce soit par rapport à leurs heu difficultés, à leurs histoires, heu etc. »</p> <p>« Ca me paraît assez évident, alors absence de jugement »</p> <p>« Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe, donc c'est à lui de poser un cadre très précis, très contenant, heu pour qu'il n'y est pas de débordements dans les questions d'interprétation sauvage du vécu des autres. »</p> <p>« Et puis, donc, tout ce qui va toucher à la discrétion. »</p> <p>« Moi, je pense qu'il n'y pas tant de différences que ça »</p> <p>« Qu'est ce qui ferait la spécificité du public illettré ? Moi, je cois que les besoins des personnes illettrées sont les mêmes que les besoins de n'importe quelle personne avec des besoins qui peuvent être plus exacerbés</p>	<p>Respect de la personne</p> <p>Absence de jugement</p> <p>Animateur : Garant Poser le cadre</p> <p>Discrétion</p> <p>Pas tant de différences que ça</p> <p>Mêmes besoins</p>	<p>Postures d'accompagnement</p> <p>Public en situation d'illettrisme</p>

	<p>de sécurité et je pense au besoin de reconnaissance de soi. Je pense aussi au besoin d'apprendre. Tout ça ce sont tout de même des besoins fondamentaux, qui sont communs à tous les êtres humains. Est-ce qu'il faut faire des différences entre un public illettré et un public qui ne l'est pas, il semble que dans tous les cas, le formateur ou l'animateur doit faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, là où il en est mais c'est vrai avec tous les publics. Les difficultés d'écriture ou de lecture au sens technique du terme, moi me paraissent contournables. Moi j'ai animé des ateliers d'écriture avec des personnes qui ne savaient pas écrire du tout, hormis leurs prénoms. Bon dans ces cas, on faisait un travail de co pilotage de co construction où il y en avait une heu par exemple qui savait mieux écrire qu'une autre et qui retranscrivait ce que l'autre écrivait en parole, et ça pouvait être très beau, très poétique, très pertinent. Donc bien sûr, ça créer des difficultés heu supplémentaires mais qui sont pas enfin qui me paraissent pas incontournables. Et puis, je crois qu'à partir du moment où on considère la personne comme une personne à part entière, quelle que soit sa problématique, qu'elle soit illettrée, malade, heu peut importe, ou avec d'autres empêchements, d'autres limites. Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens, bon c'est sûr</p>	<p>dans certains cas, je pense au besoin de sécurité et je pense au besoin de reconnaissance de soi. » « Je pense aussi au besoin d'apprendre. Tout ça ce sont tout de même des besoins fondamentaux, qui sont communs à tous les êtres humains. » « Est-ce qu'il faut faire des différences entre un public illettré et un public qui ne l'est pas, il semble que dans tous les cas, le formateur ou l'animateur doit faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, là où il en est mais c'est vrai avec tous les publics. » « Les difficultés d'écriture ou de lecture au sens technique du terme, moi me paraissent contournables. » « Moi j'ai animé des ateliers d'écriture avec des personnes qui ne savaient pas écrire du tout, hormis leurs prénoms. » « Bon dans ces cas, on faisait un travail de co pilotage de co construction où il y en avait une heu par exemple qui savait mieux écrire qu'une autre et qui retranscrivait ce que l'autre écrivait en parole, et ça pouvait être très beau, très poétique, très pertinent. » « Donc bien sûr, ça créer des difficultés heu supplémentaires mais qui sont pas enfin qui me paraissent pas incontournables. » « Et puis, je crois qu'à partir du moment où on considère la personne comme une personne à part entière, quelle que soit sa</p>	<p>Besoin de sécurité, de reconnaissance de soi</p> <p>Besoin d'apprendre</p> <p>Besoins communs à tous les êtres humains</p> <p>Chacun tire partie de la situation en formation,</p> <p>Difficultés d'écriture, de lecture contournables</p> <p>Co pilotage Co construction</p> <p>considérer la personne comme une personne à</p>	<p>Postures d'accompagnement</p> <p>Accompagnement</p>
--	--	---	---	--

	<p>qu'on ne va pas s'adresser de la même façon à un public qui a des difficultés d'illettrisme qu'à un public universitaire mais quoi que j'ai envie de dire, les gens sont aussi capables de comprendre, et ils ont aussi parfois la simplicité de dire qu'ils n'ont pas compris, et de se faire expliquer. On peut être illettré et pas du tout diminué. Moi, c'est ma conception du public qu'on rencontre. Ils ont des tas de talents, des tas de savoir-faire, qu'on appelle vulgairement des contournements mais qui sont pour moi des savoir-faire.</p> <p><i>m14 Tu as des exemples de savoir-faire, de contournements, qui reviennent assez souvent ?</i></p> <p>M14 Alors, heu qu'est ce que je pourrai dire de concret. Par exemple, utiliser heu l'oral quand l'écrit ne leur est pas accessible, en se couplant par exemple avec quelqu'un d'autre, qui est plus à même de lire qu'eux voilà par exemple. Et puis, heu le couplage, un qui sait plus, un qui sait moins, dans un sens ou un autre, moi, pour moi, c'est un savoir-faire ça, c'est savoir utiliser une ressource heu de son</p>	<p>problématique, qu'elle soit illettrée, malade, heu peut importe, ou avec d'autres empêchements, d'autres limites. »</p> <p>« Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens, bon c'est sûr qu'on ne va pas s'adresser de la même façon à un public qui a des difficultés d'illettrisme qu'à un public universitaire mais quoi que j'ai envie de dire, les gens sont aussi capables de comprendre, et ils ont aussi parfois la simplicité de dire qu'ils n'ont pas compris, et de se faire expliquer. »</p> <p>« On peut être illettré et pas du tout diminué. »</p> <p>« Moi, c'est ma conception du public qu'on rencontre. Ils ont des tas de talents, des tas de savoir-faire, qu'on appelle vulgairement des contournements mais qui sont pour moi des savoir-faire. »</p> <p>« utiliser heu l'oral quand l'écrit ne leur est pas accessible, en se couplant par exemple avec quelqu'un d'autre, qui est plus à même de lire qu'eux voilà par exemple. »</p> <p>« le couplage, un qui sait plus, un qui sait moins, dans un sens ou un autre, moi, pour moi, c'est un savoir-faire ça, c'est savoir utiliser une ressource heu de son environnement à un lien social par exemple</p>	<p>part entière quelle que soit sa problématique</p> <p>Se mettre à la portée des gens</p> <p>tas de talents, des tas de savoir-faire, des contournements mais qui sont pour moi des savoir-faire.</p> <p>Utiliser l'oral quand l'écrit ne leur est pas accessible</p> <p>Couplage</p> <p>Utiliser une ressource de son environnement</p>	<p>Pédagogie</p> <p>Compétences</p> <p>Stratégies de contournement</p>
--	---	---	---	--

	<p>environnement à un lien social par exemple tout simplement. Et heu dans les couples, ça fonctionne par exemple souvent comme ça, dans les vrais couples je veux dire, il y a un qui ne maîtrise absolument pas l'écrit, c'est l'autre qui écrit mais ça veut pas dire que c'est celui qui écrit qui décide de ce qui est d'écrit, ça peut être tout à fait être celui qui ne sait pas écrire. Je l'ai vu dans des couples. Bon, ça ne veut pas dire qu'il faut laisser la personne dans le manque de savoirs et toute capacité est bonne à développer quand même, mais il y a toujours des contournements qui sont heu qui sont des savoir-faire. Il y a des contournements qui sont aussi des évitements, la personne qui dit qu'elle n'a pas ses lunettes, parce qu'en fait elle ne sait pas remplir son chèque. Ca, c'est plus embêtant.</p> <p><i>m15 Et tu arrivais à les déceler chez les personnes que tu accompagnais ?</i></p> <p>M15 Oui, ça peut se déceler, d'ailleurs elles peuvent aussi le dire carrément ou on s'aperçoit très vite que comme par hasard, elles ont toujours oublié leurs lunettes le jour où on a prévu de faire un atelier d'écriture, si c'est l'écriture qui leur pose problème par exemple. Donc, moi, j'ai pour habitude de ne pas casser ces phénomènes là, parce que ce sont des mécanismes de défense qui sont, qui peuvent</p>	<p>tout simplement. »</p> <p>« dans les couples, ça fonctionne par exemple souvent comme ça, dans les vrais couples je veux dire, il y a un qui ne maîtrise absolument pas l'écrit, c'est l'autre qui écrit mais ça veut pas dire que c'est celui qui écrit qui décide de ce qui est d'écrit, ça peut être tout à fait être celui qui ne sait pas écrire. Je l'ai vu dans des couples. »</p> <p>« Bon, ça ne veut pas dire qu'il faut laisser la personne dans le manque de savoirs et toute capacité est bonne à développer quand même, mais il y a toujours des contournements qui sont heu qui sont des savoir-faire. »</p> <p>« Il y a des contournements qui sont aussi des évitements, la personne qui dit qu'elle n'a pas ses lunettes, parce qu'en fait elle ne sait pas remplir son chèque. Ca, c'est plus embêtant »</p> <p>« Oui, ça peut se déceler, d'ailleurs elles peuvent aussi le dire carrément ou on s'aperçoit très vite que comme par hasard, elles ont toujours oublié leurs lunettes le jour où on a prévu de faire un atelier d'écriture, si c'est l'écriture qui leur pose problème par exemple »</p> <p>« Donc, moi, j'ai pour habitude de ne pas casser ces phénomènes là, parce que ce sont</p>	<p>Contournements : savoir faire</p> <p>Contournements : évitements</p>	
--	---	---	---	--

	<p>être utiles. Heu, parfois même de les aider à retrouver le contournement qu'ils ont employé le plus souvent quand ils étaient dans une situation délicate, par exemple dans une administration ou comment vous vous y prenez quand vous avez un papier à remplir, heu quelles sont vos stratégies pour y arriver et surtout pas casser ces stratégies là heu qui peuvent être encore utiles un moment. Mais par contre, de ces stratégies là, il peut arriver qu'on en déduise bah des appuis pour avancer, ça peut arriver.</p>	<p>des mécanismes de défense qui sont, qui peuvent être utiles. »</p> <p>« Heu, parfois même de les aider à retrouver le contournement qu'ils ont employé le plus souvent quand ils étaient dans une situation délicate, par exemple dans une administration ou comment vous vous y prenez quand vous avez un papier à remplir, heu quelles sont vos stratégies pour y arriver et surtout pas casser ces stratégies là heu qui peuvent être encore utiles un moment »</p> <p>« Mais par contre, de ces stratégies là, il peut arriver qu'on en déduise bah des appuis pour avancer, ça peut arriver. »</p>	<p>Mécanismes de défense</p> <p>Stratégies</p> <p>Appuis pour avancer</p>	
197 à 216	<p><i>m16 Si tu avais à me définir ce que c'était pour toi, une personne en situation d'illettrisme ? Tu me la définirais comment ?</i></p> <p>M16 Je pense que c'est une personne qui ne maîtrise pas suffisamment heu la lecture, l'écriture et le calcul pour pouvoir heu être autonome dans sa vie de tous les jours. Alors après le être autonome dans sa vie de tous les jours, ça peut être simplement faire ses courses et ses papiers sans se faire arnaquer et puis heu sans dépendre d'autrui si elles ne souhaitent plus dépendre d'autrui, ça peut être s'insérer professionnellement, c'est très très large. Heu pour moi, une personne illettrée, c'est une personne qui à un moment donné, heu ressent le manque pour être autonome, des apports de</p>	<p>« Je pense que c'est une personne qui ne maîtrise pas suffisamment heu la lecture, l'écriture et le calcul pour pouvoir heu être autonome dans sa vie de tous les jours. »</p> <p>« Alors après le être autonome dans sa vie de tous les jours, ça peut être simplement faire ses courses et ses papiers sans se faire arnaquer et puis heu sans dépendre d'autrui si elles ne souhaitent plus dépendre d'autrui, ça peut être s'insérer professionnellement, c'est très très large »</p> <p>« pour moi, une personne illettrée, c'est une personne qui à un moment donné, heu</p>	<p>ne maîtrise pas suffisamment heu la lecture, l'écriture et le calcul pour pouvoir heu être autonome dans sa vie de tous les jours</p> <p>Plus dépendre d'autrui</p> <p>Manque pour être</p>	<p>Illettrisme</p> <p>Autonomie Insertion professionnelle</p>

	<p>l'écrit et la lecture. C'est pas forcément une personne qui n'a pas appris à l'école, c'est une personne qui a pu désapprendre. Moi, j'ai eu souvent affaire à des personnes qui avaient désappris, c'est-à-dire qui avaient déjà des lacunes à l'époque scolaire, et qui après faute de pratiquer la lecture et l'écriture parce qu'ils avaient un métier qui ne le requérait pas forcément, elles avaient désappris et un jour, il fallait bah se reconverter. Et puis, même je me souviens d'un monsieur qui était magasinier, il avait toujours fait son métier sans savoir lire et écrire correctement, et puis petit à petit, il a fallu rédiger des notes, même à l'ordinateur, à inscrire des choses, à savoir lire des documents concernant aussi bien la sécurité que des documents qui relevaient de la démarche qualité de l'entreprise, des choses comme ça, il s'est trouvé en très très grande difficulté dans une tâche où enfin de compte il s'en était toujours sorti mais là, il pouvait plus s'en sortir, on lui demandait des nouvelles compétences et il pouvait pas.</p>	<p>ressent le manque pour être autonome, des apports de l'écrit et la lecture. »</p> <p>« C'est pas forcément une personne qui n'a pas appris à l'école, c'est une personne qui a pu désapprendre »</p> <p>« Moi, j'ai eu souvent affaire à des personnes qui avaient désappris, c'est-à-dire qui avaient déjà des lacunes à l'époque scolaire, et qui après faute de pratiquer la lecture et l'écriture parce qu'ils avaient un métier qui ne le requérait pas forcément, elles avaient désappris et un jour, il fallait bah se reconverter. »</p> <p>EXEMPLE</p>	<p>autonome</p> <p>Désapprendre</p> <p>Pas de pratique</p>	Illettrisme
217 à 256	<p><i>m17 Quand ils font le choix de s'inscrire en formation, c'est à chaque parce qu'il y a eu un choc dans leur vie ou il s'est passé quelque chose, comme ce monsieur a son travail, on lui a demandé de faire un peu plus que d'habitude ?</i></p> <p>M17 Il y a forcément un besoin mais il s'inscrit pas forcément dans la sphère sociale ou</p>	<p>« Il y a forcément un besoin mais il s'inscrit pas forcément dans la sphère sociale ou</p>	<p>Besoin</p>	<p>Engagement en formation</p>

	<p>socio-professionnelle. Il peut y avoir un besoin qui s'inscrit complètement dans la sphère personnelle. Moi, je me souviens d'une dame qui est venu pour apprendre à lire et écrire car elle voulait divorcer et elle pressentait bien que c'était quand même important qu'elle sache comprendre heu, ce qu'on lui enverrait, qu'elle sache écrire même quitte à se faire aider mais c'était son objectif. J'ai eu un papa, son objectif c'était de lire des histoires à ses enfants. J'ai eu un jardinier, son objectif c'était de comprendre ce qu'il y avait d'écrit sur les boîtes de produit parce que ça commencer à lui poser des sérieux problèmes. Donc forcément, il y a un manque à un moment donné heu, qui met en place la dynamique d'aller rechercher bah de quoi combler ce manque. Parfois, ils sont amenés par la force des choses, par d'autres personnes mais nous dans notre association on a à cœur que les personnes viennent avec un projet si vague et personnel il soit, mais qu'il vienne avec leur projet. On a noté que les personnes qui étaient amenés en formation de force par l'assistante sociale par exemple, c'était beaucoup plus difficile pour pas dire impossible.</p> <p><i>m18 Est-ce que tu penses que la formation pour ces personnes là, ça peut être une transition d'un monde où la lecture et l'écriture est difficile à un monde où ils découvrent ?</i></p>	<p>socio-professionnelle. » « Il peut y avoir un besoin qui s'inscrit complètement dans la sphère personnelle. »</p> <p>EXEMPLES</p> <p>« Donc forcément, il y a un manque à un moment donné heu, qui met en place la dynamique d'aller rechercher bah de quoi combler ce manque. » « Parfois, ils sont amenés par la force des choses, par d'autres personnes mais nous dans notre association on a à cœur que les personnes viennent avec un projet si vague et personnel il soit, mais qu'il vienne avec leur projet. » « On a noté que les personnes qui étaient amenés en formation de force par l'assistante sociale par exemple, c'était beaucoup plus difficile pour pas dire impossible. »</p>	<p>Sphère sociale, socio-professionnelle, personnelle</p> <p>Manque à un moment donné</p> <p>Volonté d'intégrer une formation Choix personnel</p>	<p>Motivation</p> <p>Projet</p>
--	---	---	---	---------------------------------

	<p>M18 Oui, je l'ai constaté oui, j'ai vu des personnes qui étaient en grandes difficultés pour mettre deux mots, même pas une phrase, mettre quelques mots sur le papier et qui notamment grâce aux ateliers collectifs d'écriture entraient dans le plaisir de l'écriture et en acceptant de pas écrire comme il faut sur le plan orthographique, mais qui entraient dans le plaisir de l'écrit, je dirais même plus que ça qui entraient dans la capacité à produire quelque chose de littéraire. (Entretien interrompu par quelqu'un qui entre dans la salle). Donc, oui je dirais que c'est une transition. Mais j'ai quand le même le sentiment que ça requiert des conditions, heu des conditions d'environnement, il faut du temps, heu il faut que ce soit une formation qui vise à l'autonomie et qui soit vraiment centrée sur le personne, qui heu prenne le compte le singulier dans le collectif. Je pense qu'il y a quand même de nombreuses conditions pour que ça se révèle être une transition heu importante. Ca se voit pas non plus tout de suite, on n'a pas forcément la capacité à évaluer heu le résultat de ça, c'est parfois des années après, que l'on apprend que telle ou telle personne a poursuivit des études. Nous, on a eu des apprenants qui sont arrivés à un niveau heu inférieur entre guillemets au brevet des collèges à qui on faisait passer un certificat, l'ancien certificat d'études, certificat de formation générale, en candidat libre et qu'on aidait ensuite, qu'on accompagnait et on apprenait</p>	<p>« Oui, je l'ai constaté oui, j'ai vu des personnes qui étaient en grandes difficultés pour mettre deux mots, même pas une phrase, mettre quelques mots sur le papier et qui notamment grâce aux ateliers collectifs d'écriture entraient dans le plaisir de l'écriture et en acceptant de pas écrire comme il faut sur le plan orthographique, mais qui entraient dans le plaisir de l'écrit, je dirais même plus que ça qui entraient dans la capacité à produire quelque chose de littéraire. »</p> <p>« Donc, oui je dirais que c'est une transition. »</p> <p>« il faut que ce soit une formation qui vise à l'autonomie et qui soit vraiment centrée sur le personne, qui heu prenne le compte le singulier dans le collectif »</p> <p>« Je pense qu'il y a quand même de nombreuses conditions pour que ça se révèle être une transition heu importante. »</p> <p>« Ca se voit pas non plus tout de suite, on n'a pas forcément la capacité à évaluer heu le résultat de ça, c'est parfois des années après, que l'on apprend que telle ou telle personne a poursuivit des études »</p> <p>EXEMPLE</p>	<p>Prendre en compte le singulier dans le collectif</p>	<p>Transition</p> <p>Autonomie</p>
--	--	---	---	------------------------------------

	ensuite qu'ils avaient rejoint l'université via un DAEU, on a eu plusieurs donc on peut parler de transition avec des personnes qui ont changé de travail par exemple. Je pense à une autre qui a été ouvrière en usine et qui est aujourd'hui AMD, auxiliaire, elle est aujourd'hui animatrice dans une maison de retraite, une très grosse maison de retraite où elle a un travail à responsabilités et où elle s'épanouit complètement.			
257 à 260	<i>m19 Je te remercie beaucoup pour cet entretien, ça va m'apporter pour mon mémoire et j'espère que tu as passé un moment agréable.</i> M19 Oui, c'est agréable pour moi de parler de cette expérience qui est très importante dans ma vie.			Clôture de l'entretien

Analyse Entretien 3 Pascale

N° de LIGNES	TEXTES	UNITES DE SENS	SOUS-THEMES	THEMES
2 à 11	<p><i>p1 Alors, avant de commencer l'entretien, je vais poser très rapidement le cadre. Comme tu le sais, je suis en Master 2 FAC, et mon thème de recherche porte sur la démarche portfolio pour le public en situation d'illettrisme. Je vais te poser plusieurs questions, te questionner, afin de bien comprendre le sens des mots et ensuite on fera une clôture ensemble. Surtout tu n'hésites à m'interrompre si je ne suis pas claire ou si une question te gêne. Je vais enregistrer l'entretien, comme ça, ça sera plus facile pour le transcrire par la suite. Je t'enverrai la transcription pour accord. Et durant l'entretien, je vais également prendre des notes et pour la durée ce sera plus ou moins heure. Est-ce que tu es d'accord avec tout ça ?</i></p> <p>P1 Je suis d'accord.</p>			Pose du cadre
12 à 26	<p><i>p2 Très bien. Alors pour commencer, je te propose de me décrire ton parcours de ta formation initiale à aujourd'hui.</i></p> <p>P2 Donc un parcours initial heu universitaire, avec une licence de mathématiques, qui m'a amenée à travailler bah en tant que surveillante dans un premier temps,</p>	<p>« Donc un parcours initial heu universitaire, avec une licence de mathématiques »</p> <p>« qui m'a amenée à travailler bah en tant que surveillante dans un premier temps »</p>		<p>Scolarité initiale</p> <p>Parcours</p>

	<p>et puis en tant que maître auxiliaire dans les domaines mathématiques et sciences physiques. Donc ça globalement sur une période de 6 ans heu oui 6, 7 ans. Donc, ensuite une période à l'étranger, sans emploi, en fait, et puis heu, au retour en France, donc heu, j'avais une mobilité professionnelle liée à mon conjoint, donc heu je suis arrivée en Touraine. J'ai commencé à rechercher dans l'éducation nationale, c'était un peu compliqué, donc en même temps, j'ai fait une recherche d'emploi dans la formation professionnelle continue. Je suis entrée au sein de l'association, où j'ai commencé à travailler sur les actions qualifiantes, dans mon domaine, mathématiques et sciences physiques. Donc plutôt sur des CDD en fait. Ensuite, dans les ateliers individualisés, entant que formatrice puis coordinatrice et responsable de formation. Egalement, j'allais l'oublier, j'ai suivi un master 2 FAC, enfin DESS FAC, il y a maintenant 7, 8 ans, voilà ce parcours.</p>	<p>« puis en tant que maître auxiliaire dans les domaines mathématiques et sciences physiques. » « Donc ça globalement sur une période de 6 ans heu oui 6, 7 ans. » « Donc, ensuite une période à l'étranger, sans emploi, en fait, et puis heu, au retour en France, donc heu, j'avais une mobilité professionnelle liée à mon conjoint, donc heu je suis arrivée en Touraine » « J'ai commencé à rechercher dans l'éducation nationale, c'était un peu compliqué, » « donc en même temps, j'ai fait une recherche d'emploi dans la formation professionnelle continue » « Je suis entrée au sein de l'association, où j'ai commencé à travailler sur les actions qualifiantes, dans mon domaine, mathématiques et sciences physiques. Donc plutôt sur des CDD en fait » « Ensuite, dans les ateliers individualisés, entant que formatrice puis coordinatrice et responsable de formation » « Egalement, j'allais l'oublier, j'ai suivi un master 2 FAC, enfin DESS FAC, il y a maintenant 7, 8 ans, »</p>	<p>Education nationale</p> <p>Formation professionnelle continue</p> <p>Actions qualifiantes</p> <p>Ateliers individualisés</p> <p>Formatrice</p> <p>Coordinatrice</p> <p>DESS FAC</p>	<p>professionnel</p>
<p>27 à 42</p>	<p><i>p3 Alors, est-ce que tu peux me décrire plus précisément le dispositif de formation pour les personnes en situation d'illettrisme ? Quand est-ce qu'il a été créé, dans quels buts ?</i></p> <p>P3 Alors il a été créé, il y a 5 ans. Alors, par</p>	<p>« Alors il a été créé, il y a 5 ans »</p>		<p>Dispositif de</p>

	<p>rapport au dispositif, en lien avec le pôle savoirs de base, c'était très axé sur l'apprentissage des savoirs de base, heu on s'interrogeait sur la possibilité de heu, d'intégrer sur les ateliers permanents des personnes en difficultés en langue française, en difficultés aussi d'écriture, de lecture etc. Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu'effectivement, en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe, heu tout en étant dans l'idée de heu garder une individualisation des parcours, et l'opportunité se faisait aussi sur heu une volonté politique, en fait de développer, des actions à destination du public en situation d'illettrisme, qui existe encore aujourd'hui. Donc on a construit cette action, en prenant en compte ces éléments, de durée et nombre de stagiaires etc., avec la possibilité d'accueillir des personnes sur l'année, ce qui explique qu'on a organisé, 2 sessions, autour de 370 heures chacune. Donc l'objectif c'est de heu de, comment, d'enrichir notre offre de formation, en savoirs de base, et d'avoir une offre plus spécifique à destination de ces publics qui étaient donc repérés sur le territoire.</p>	<p>« Alors, par rapport au dispositif, en lien avec le pôle savoirs de base, c'était très axé sur l'apprentissage des savoirs de base » « on s'interrogeait sur la possibilité de heu, d'intégrer sur les ateliers permanents des personnes en difficultés en langue française, en difficultés aussi d'écriture, de lecture etc. » « Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu'effectivement, en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe, » « heu tout en étant dans l'idée de heu garder une individualisation des parcours, » « et l'opportunité se faisait aussi sur heu une volonté politique, en fait de développer, des actions à destination du public en situation d'illettrisme, qui existe encore aujourd'hui. » « Donc on a construit cette action, en prenant en compte ces éléments, de durée et nombre de stagiaires etc., avec la possibilité d'accueillir des personnes sur l'année, ce qui explique qu'on a organisé, 2 sessions, autour de 370 heures chacune » « Donc l'objectif c'est de heu de, comment, d'enrichir notre offre de formation, en savoirs de base, et d'avoir une offre plus spécifique à destination de ces publics qui étaient donc repérés sur le territoire. »</p>	<p>Savoirs de base Apprentissage</p> <p>Ateliers permanents Personnes en difficultés en langue française, écriture, lecture</p> <p>Dynamique de groupe</p> <p>Individualisation des parcours</p> <p>Objectif</p>	<p>formation</p> <p>Illettrisme</p> <p>Accompagnement</p> <p>Dispositif de formation</p>
43 à 71	<i>Est-ce tu peux me décrire ce public en situation d'illettrisme ?</i>			

	<p>P4 Bien entendu. Donc la mise en œuvre de cette action, il y 5 ans, a nécessité de communiquer aux partenaires institutionnels, la mise en place du dispositif. La première action n'a pas démarré, enfin, si mes souvenirs sont bons, on a du reporter la date d'entrée, faute de participants quand même. Donc, en partant de l'hypothèse que, sur le territoire il y a des publics qui sont concernés par cette situation, on offre l'opportunité de se former et en face il y a eu quand même, défaut de communication, ou encore, pas arrivée au public concerné. C'est un peu le problème de ce public, je dirai, qui est un peu à distance de la formation, pour être touché, pour qu'ils perçoivent l'information, il faut vraiment qu'on s'appuie sur un partenariat. Et ce partenariat, on va le trouver dans différents lieux, dans tous les centres sociaux, les dispositifs de suivi RSA, etc. Donc, heu, c'est vrai qu'il y avait beaucoup de partenaires, d'interlocuteurs à mobiliser pour que l'action puisse démarrer. Alors quel est le public. Donc, j'ai contourné peut-être heu la réponse. Je dirai qu'il y a trois publics en difficulté avec ce que l'on appelle les savoirs de base, les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du FLE et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation. Alors heu le public, effectivement s'est je dirais étoffé par les publics d'origine étrangère. Ce qui est une réalité par rapport aux nombreux dispositifs aujourd'hui, par rapport au public ciblé : en</p>	<p>« Donc la mise en œuvre de cette action, il y 5 ans, a nécessité de communiquer aux partenaires institutionnels, la mise en place du dispositif » « La première action n'a pas démarré, enfin, si mes souvenirs sont bons, on a du reporter la date d'entrée, faute de participants quand même. » « Donc, en partant de l'hypothèse que, sur le territoire il y a des publics qui sont concernés par cette situation, on offre l'opportunité de se former et en face il y a eu quand même, défaut de communication, ou encore, pas arrivée au public concerné. » « C'est un peu le problème de ce public, je dirai, qui est un peu à distance de la formation, pour être touché, pour qu'ils perçoivent l'information, il faut vraiment qu'on s'appuie sur un partenariat » « Et ce partenariat, on va le trouver dans différents lieux, dans tous les centres sociaux, les dispositifs de suivi RSA, etc » « Donc, heu, c'est vrai qu'il y avait beaucoup de partenaires, d'interlocuteurs à mobiliser pour que l'action puisse démarrer. » « Je dirai qu'il y a trois publics en difficulté avec ce que l'on appelle les savoirs de base, les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du FLE et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation. »</p>	<p>Action Communication Partenaires institutionnels</p> <p>Défaut de communication</p> <p>A distance de la formation</p> <p>Partenariat</p> <p>Définition</p>	<p>Dispositif de formation</p> <p>Public en situation d'illettrisme</p> <p>Illettrisme</p>
--	---	---	---	--

	<p>situation d'illettrisme. Mais il est normal aussi, au regard de l'évolution de la population française, il faudrait presque trouver un terme générique qui regroupe un peu la situation d'illettrisme et la situation de FLE. On commence à les associer. Donc pour notre action, il est vrai qu'on trouve une mixité de public, entre la situation d'illettrisme heu référencée par l'ALNCI, pour nous sur des niveaux 3-4, et la situation de FLE heu on va dire, débutant.</p> <p><i>p5 La visée de ce dispositif, c'est d'insertion ?</i></p> <p>P5 Visée d'insertion de, heu de heu de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel. Quand on parle d'insertion, heu, l'insertion, bah par l'amélioration d'accès à l'emploi en direct, par une pré-qualification à l'issue enfin, heu qualifiante, accès à l'emploi qui peut aussi passer par des chantiers d'insertion dans des heu des emplois aidés.</p>	<p>« Alors heu le public, effectivement s'est je dirais étoffé par les publics d'origine étrangère. »</p> <p>« Ce qui est une réalité par rapport aux nombreux dispositifs aujourd'hui, par rapport au public ciblé : en situation d'illettrisme. »</p> <p>« Mais il est normal aussi, au regard de l'évolution de la population française, il faudrait presque trouver un terme générique qui regroupe un peu la situation d'illettrisme et la situation de FLE »</p> <p>« On commence à les associer. »</p> <p>« Donc pour notre action, il est vrai qu'on trouve une mixité de public, entre la situation d'illettrisme heu référencée par l'ALNCI, pour nous sur des niveaux 3-4, et la situation de FLE heu on va dire, débutant. »</p> <p>« Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel »</p> <p>« Quand on parle d'insertion, heu, l'insertion, bah par l'amélioration d'accès à l'emploi en direct, par une pré-qualification à l'issue enfin, heu qualifiante, accès à l'emploi qui peut aussi passer par des chantiers d'insertion dans des heu des emplois aidés. »</p>	<p>Public étoffé</p> <p>Terme générique pour illettrisme et FLE</p> <p>Mixité de public</p> <p>Visée d'insertion Renforcer les savoirs de base Socle de connaissances essentielles Projet professionnel Amélioration d'accès à l'emploi Chantiers d'insertion Emplois aidés</p>	<p>Public en situation d'illettrisme</p> <p>Dispositif de formation</p> <p>Insertion</p> <p>Connaissances</p> <p>Projet professionnel</p> <p>Insertion</p>
72 à 79	<i>p6 Et quels sont les critères de sélection</i>			

	<p><i>pour le recrutement de ces personnes ?</i></p> <p>P6 Donc heu le profil des heu des personnes recrutées heu donc heu le niveau linguistique, nous allons tenir compte effectivement déjà de leur niveau en langue. Leur parcours scolaire donc heu en France pour certains, de tests, positionnements, évidemment hein, avec aussi l'historique de leur parcours scolaire, à savoir si c'est en France, ou à l'étranger, heu quelle est leur langue de naissance, et puis la motivation bien entendu aussi, la situation hein, puisque là le dispositif est ouvert qu'aux demandeurs d'emploi hein donc quand même aussi le statut intervient aussi.</p>	<p>« le niveau linguistique, nous allons tenir compte effectivement déjà de leur niveau en langue. »</p> <p>« Leur parcours scolaire donc heu en France pour certains, »</p> <p>« de tests, positionnements, évidemment hein, »</p> <p>« avec aussi l'historique de leur parcours scolaire, à savoir si c'est en France, ou à l'étranger, »</p> <p>« quelle est leur langue de naissance, »</p> <p>« et puis la motivation bien entendu »</p> <p>« aussi, la situation hein, puisque là le dispositif est ouvert qu'aux demandeurs d'emploi hein donc quand même aussi le statut intervient aussi. »</p>	<p>Niveau linguistique</p> <p>Parcours scolaire</p> <p>Tests positionnements</p> <p>Historique de leurs parcours</p> <p>Langue de naissance</p> <p>Motivation</p> <p>Situation</p>	<p>Critère de sélection</p> <p>Critère de sélection</p>
80 à 145	<p><i>p7 D'accord. Pour la démarche portfolio, est-ce tu penses que le fait de parler de leur histoire, de leur parcours professionnel antérieur, mais aussi personnel, peut être bénéfique pour leur apprentissage des savoirs de base ?</i></p> <p>P7 Oui. Moi j'ai été ravie d'avoir cette proposition de B. (<i>stagiaire de l'année dernière qui a mis en place la démarche portfolio avec un groupe</i>), de travailler heu sur ce portfolio, mon DESS m'a permis aussi de travailler ces outils d'accompagnement, notamment le portfolio, donc c'était un petit peu dans mes outils, mes valises, on va dire voilà universitaires, mais pas mises en œuvre par que</p>			

	<p>moi je voilà, par rapport au poste je ne pouvais pas le mettre en œuvre donc c' était une bonne opportunité que B. le propose et que heu elle propose à ces publics. Aujourd'hui je trouve que dans les prestations d'accompagnement, il y a pas forcément cette proposition de portfolio réellement, c'est à dire avec une formalisation vraiment concrète. Une personne voilà qui repart avec heu un portfolio relié heu qui lui appartient, même si les outils sont utilisés plus ou moins par rapport à la démarche de bilans. Et de le proposer à ces publics d'autant plus, parce que quand on a des publics qui sont en difficultés de compréhension, de lecture, d'écriture, on s'interroge, mais je crois qu'il faut dépasser ça, tout comme pour les outils numériques, l'ordinateur, longtemps, tabous, il y avait un peu de frein de proposer ces outils. Mais au contraire, je veux dire, ça permet d'avoir une autre approche de l'apprentissage, de dépasser aussi quelques fois aussi les problèmes de heu simplement de graphisme, à l'écriture de certains, ces difficultés sur l'ordinateur, on tape sur la touche, la lettre est bien écrite, et pourquoi pas le portfolio, et je pense que c'est toujours valorisant pour ces publics, qu'on puisse penser heu, leur proposer des outils innovants, et de dépasser tous ces freins parce que heu on se dit oui, ils vont peut-être pas pouvoir les utiliser, les comprendre. Et la première expérience a été riche vraiment de surprises, et d'implication pratiquement de</p>	<p>« bonne opportunité » « propose à ces publics » « Aujourd'hui je trouve que dans les prestations d'accompagnement, il y a pas forcément cette proposition de portfolio réellement, c'est à dire avec une formalisation vraiment concrète. » « Une personne voilà qui repart avec heu un portfolio relié heu qui lui appartient, même si les outils sont utilisés plus ou moins par rapport à la démarche de bilans » « Et de le proposer à ces publics d'autant plus, » « parce que quand on a des publics qui sont en difficultés de compréhension, de lecture, d'écriture, on s'interroge, » « mais je crois qu'il faut dépasser ça, tout comme pour les outils numériques, l'ordinateur, longtemps, tabous, il y avait un peu de frein de proposer ces outils » « Mais au contraire, je veux dire, ça permet d'avoir une autre approche de l'apprentissage, de dépasser aussi quelques fois aussi les problèmes de heu simplement de graphisme, à l'écriture de certains, ces difficultés sur l'ordinateur, on tape sur la touche, la lettre est bien écrite, » « et pourquoi pas le portfolio, et je pense que c'est toujours valorisant pour ces publics, qu'on puisse penser heu, leur proposer des outils innovants, et de dépasser</p>	<p>Bonne opportunité</p> <p>Portfolio qui lui appartient</p> <p>Public en difficultés</p> <p>Dépasser tout ça</p> <p>Autre approche de l'apprentissage</p> <p>Valorisant</p>	<p>Portfolio</p> <p>Portfolio</p>
--	--	---	--	-----------------------------------

	<p><i>p8 Donc, pour toi, cet outil est complètement adapté à ce public ?</i></p> <p>P8 Il s'est adapté, je crois, voilà la démarche pédagogique c'est aussi de proposer une forme adaptée au public en termes de présentation, en termes de contenu, et de possibilités de compréhension. Bien sûr, qu'après il peut être enrichi, présenté différemment, il peut être, aussi exploré d'une manière heu plus complète. En plus, ce sont souvent des personnes qui n'ont pas confiance en elles, le portfolio peut les aider à reprendre confiance en elles et aussi leur redonner la motivation nécessaire pour chercher un stage, une formation qualifiante, ou un emploi.</p> <p><i>p9 Est-ce que tu penses que le fait d'analyser leurs compétences acquises antérieurement, permet un réapprentissage plus facile des savoirs de base aujourd'hui ?</i></p> <p>P9 (silence). Oui ça peut être un des déclics, qui leur permet de parler dans un premier temps, d'expériences vécues, donc réussies entre guillemets, ce qu'ils ont réalisés, et heu transférer et heu donc d'avoir envie peut être d'écrire sur ces expériences, et du coup de leur donner un petit coup de pouce pour heu se lancer dans l'expression écrite. Après tout dépendra du niveau de la personne aussi, de sa motivation, et puis heu de ses capacités, au regard des acquis bah durant la formation. Mais néanmoins, c'est quelque chose, de concret pour eux, et ça, je ne sais pas comment l'exprimer,</p>	<p>l'insertion. »</p> <p>« Il s'est adapté, je crois, »</p> <p>« voilà la démarche pédagogique c'est aussi de proposer une forme adaptée au public en termes de présentation, en termes de contenu, et de possibilités de compréhension. »</p> <p>« Bien sûr, qu'après il peut être enrichi, présenté différemment, il peut être, aussi exploré d'une manière heu plus complète. »</p> <p>« En plus, ce sont souvent des personnes qui n'ont pas confiance en elles, le portfolio peut les aider à reprendre confiance en elles »</p> <p>« et aussi leur redonner la motivation nécessaire pour chercher un stage, une formation qualifiante, ou un emploi. »</p> <p>« Oui ça peut être un des déclics, qui leur permet de parler dans un premier temps, d'expériences vécues, donc réussies entre guillemets, ce qu'ils ont réalisés, »</p> <p>« et heu transférer et heu donc d'avoir envie peut être d'écrire sur ces expériences, »</p> <p>« et du coup de leur donner un petit coup de pouce pour heu se lancer dans l'expression écrite. »</p> <p>« Après tout dépendra du niveau de la personne aussi, de sa motivation, et puis heu de ses capacités, au regard des acquis bah durant la formation »</p>	<p>l'insertion</p> <p>Adaptabilité</p> <p>Forme adaptée au public</p> <p>Confiance en soi</p> <p>Motivation</p> <p>Déclat pour parler</p> <p>Expériences vécues</p> <p>Transférabilité</p>	<p>Portfolio</p> <p>Empowerment</p> <p>Empowerment</p> <p>Portfolio</p>
--	--	--	--	---

	<p>mais moi, je pense que c'est important que ça vienne d'eux en fait. Le fait d'écrire sur eux-mêmes, déjà, ils connaissent leurs histoires, donc heu c'est bien plus simple, que de démarrer sur heu une écriture plus élaborée, et sur une question extérieure à leur parcours.</p> <p><i>p10 Est-ce que tu penses que le portfolio peut avoir des effets sur eux ?</i></p> <p>P10 C'est ce que nous espérons, mais après je pense que oui enfin, (silence), chaque apprenant va se l'approprier de manière différente. Que deviennent les portfolios ? Alors je pense que peut-être au regard d'une enquête, il faudrait reprendre les stagiaires, bon pour l'instant il y a que deux expériences menées, bon il y en aura une troisième, voilà à savoir, qu'en ont-ils fait ? Ca serait aussi très intéressant, parce que je dirai, a priori, ils ont tous été très réceptifs à cette idée, ça c'est traduit quand même par un travail heu assez complet pour chacun, bon, sauf quelques uns, pour d'autres raisons aussi, ça concerne des personnes souvent absentes, qui ne sont pas prêtes encore à intégrer cette démarche. Pour les autres, il me semble, effectivement, que heu ils ont continué la démarche en continuant à mettre d'autres éléments, mais voilà, difficile de répondre sans mener l'enquête.</p>	<p>« Mais néanmoins, c'est quelque chose, de concret pour eux, et ça, je ne sais pas comment l'exprimer, mais moi, je pense que c'est important que ça vienne d'eux en fait. »</p> <p>« Le fait d'écrire sur eux-mêmes, déjà, ils connaissent leurs histoires, donc heu c'est bien plus simple, que de démarrer sur heu une écriture plus élaborée, et sur une question extérieure à leur parcours »</p> <p>« C'est ce que nous espérons, mais après je pense que oui enfin, (silence), chaque apprenant va se l'approprier de manière différente. »</p> <p>« Que deviennent les portfolios ? Alors je pense que peut-être au regard d'une enquête, il faudrait reprendre les stagiaires, bon pour l'instant il y a que deux expériences menées, bon il y en aura une troisième, voilà à savoir, qu'en ont-ils fait ? »</p> <p>« Ca serait aussi très intéressant, parce que je dirai, a priori, ils ont tous été très réceptifs à cette idée, ça c'est traduit quand même par un travail heu assez complet pour chacun, bon, sauf quelques uns, pour d'autres raisons aussi, ça concerne des personnes souvent absentes, qui ne sont pas prêtes encore à intégrer cette démarche. »</p> <p>« Pour les autres, il me semble, effectivement, que heu ils ont continué la démarche en continuant à mettre d'autres</p>	<p>Concret</p> <p>Ca vienne d'eux</p> <p>Appropriation différente selon chacun</p>	
--	---	--	--	--

		éléments, mais voilà, difficile de répondre sans mener l'enquête. »		
146 à 162	<p><i>p11 Quels sont les points importants, pour toi, pour accompagner un groupe en situation d'illettrisme ? Pas forcément dans la démarche portfolio, mais en général ?</i></p> <p>P11 (Silence). On sait que l'accompagnement à l'apprentissage, est vaste et important bien sûr. Pour monter une action et avoir des profils de formateur heu qui puissent effectivement s'imbriquer et faire avancer les groupes. Bah déjà savoir ce qu'est l'illettrisme, c'est un point clé quand même, avoir une connaissance des niveaux, aussi pour le FLE, avoir des outils pédagogiques adaptés, enfin il y a quand même une connaissance des ces publics, qui doit être présente. C'est vrai que l'équipe avait déjà cette connaissance, par justement ces difficultés rencontrées dans certains ateliers avec la formation individualisée. Beaucoup d'énergie aussi (<i>rires</i>), une énergie positive car souvent ce sont des publics qui ont besoin d'être accompagnés, comment doser l'accompagnement voilà, développer leur autonomie, car au-delà de ces 3 mois, puisque c'est court, il faut qu'ils puissent avoir ces réflexes de poursuivre l'apprentissage, et d'être toujours dans le « apprendre à apprendre », et repérer à quels moments, bah oui « là je suis en situation d'apprendre ». On n'apprend pas seulement en formation, il faut</p>	<p>« On sait que l'accompagnement à l'apprentissage, est vaste et important bien sûr. »</p> <p>« Pour monter une action et avoir des profils de formateur heu qui puissent effectivement s'imbriquer et faire avancer les groupes. »</p> <p>« Bah déjà savoir ce qu'est l'illettrisme, c'est un point clé quand même, avoir une connaissance des niveaux, aussi pour le FLE, avoir des outils pédagogiques adaptés, enfin il y a quand même une connaissance des ces publics, qui doit être présente. »</p> <p>« C'est vrai que l'équipe avait déjà cette connaissance, par justement ces difficultés rencontrées dans certains ateliers avec la formation individualisée. »</p> <p>« Beaucoup d'énergie aussi (<i>rires</i>), une énergie positive car souvent ce sont des publics qui ont besoin d'être accompagnés, »</p> <p>« comment doser l'accompagnement voilà, »</p> <p>« développer leur autonomie, car au-delà de ces 3 mois, puisque c'est court, il faut qu'ils</p>	<p>Profils des formateurs</p> <p>Faire avancer le groupe</p> <p>Connaissance du public, des niveaux</p> <p>Outils pédagogiques adaptés</p> <p>Energie positive</p> <p>Publics ont besoin d'être accompagnés</p> <p>Développer l'autonomie</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Empowerment</p>

Tableau croisé 1 : ILLETRISME

Sous-thèmes	Coralie	Michelle	Pascale
Définition	<p>« il y a trois publics en difficulté avec ce qu'on appelle les savoirs de base, heu l'écriture, la lecture et le calcul, qu'il y a les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du français, langue étrangère, et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation » (1109-112)</p> <p>« Et une personne en situation d'illettrisme, est une personne qui a été scolarisée et qui a suivi une scolarisation, ce que l'on pourrait dire entre guillemet normale, et donc que ne sait pas lire » (1117-119)</p> <p>« on pourrait encore découper en catégories, il y a des personnes qui ont des difficultés avec la lecture, un peu moins avec l'écriture heu pas avec le calcul d'autre un peu plus avec le calcul. On y mettrait aussi en repérage hein dans l'espace, un repérage ben oui dans l'espace tout simplement. Après, on a des personnes qui sont un peu plus en difficultés avec l'écrit, enfin un peu moins avec la lecture. » (1120-124)</p> <p>« Voilà, là vraiment c'est ça je pense la</p>	<p>« pour moi, une personne illettrée, c'est une personne qui à un moment donné, heu ressent le manque pour être autonome, des apports de l'écrit et la lecture. » (1204-205)</p> <p>« C'est pas forcément une personne qui n'a pas appris à l'école, c'est une personne qui a pu désapprendre » (1205-206)</p> <p>« Moi, j'ai eu souvent affaire à des personnes qui avaient désappris, c'est-à-dire qui avaient déjà des lacunes à l'époque scolaire, et qui après faute de pratiquer la lecture et l'écriture parce qu'ils avaient un métier qui ne le requerrait pas forcément, elles avaient désappris et un jour, il fallait bah se reconvertir. » (1206-210)</p>	

	spécificité du public en situation d'illettrisme, c'est qu'ils ont été à l'école, qu'ils ont suivi une scolarité hein, qu'ils ont perdu, ou les connaissances qui ont été développées ou qui n'ont pas été bien acquises, ça on sait pas hein d'où vient finalement le, j'ai pas envie de dire le mot problème mais heu, on ne connaît pas réellement la cause de la situation d'illettrisme. » (1124-128)		
Différenciation FLE et analphabétisme	<p>« alphabétisation, ce sont des personnes qui n'ont pas été scolarisées et du coup qui n'ont pas vraiment, tout simplement appris à lire et écrire comme un enfant apprend normalement à l'école. » (1114-116)</p> <p>« le français, langue étrangère, c'est une personne qui, heu, est d'origine étrangère, qui ne maîtrise pas la langue dans le pays dans lequel elle se trouve. » (1116-117)</p>		« Je dirai qu'il y a trois publics en difficulté avec ce que l'on appelle les savoirs de base, les personnes en situation d'illettrisme, les personnes qui relèvent du FLE et les personnes qui relèvent plutôt de l'alphabétisation. » (155-57)
Public	« Et parce que je pense qu'aussi, les personnes en situation d'illettrisme pour certain ont une perte de confiance en soi, d'estime de soi alors que finalement quand on sait que ces personnes là ont la capacité, en ayant des difficultés, avec, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à vivre de	<p>« parce que moi je pars toujours du principe que l'apprenant n'est pas à un niveau zéro, il a toujours un niveau, il a toujours appris quelque chose même si ce n'est pas à l'école. » (151-52)</p> <p>« Moi, je pense qu'il n'y pas tant de différences que ça » (1146)</p>	<p>« Alors heu le public, effectivement s'est je dirais étoffé par les publics d'origine étrangère. » (158)</p> <p>« Ce qui est une réalité par rapport aux nombreux dispositifs aujourd'hui, par rapport au public ciblé : en situation d'illettrisme. » (158-60)</p>

	<p>manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça, arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement » (1188-193)</p>	<p>« Qu'est ce qui ferait la spécificité du public illettré ? Moi, je cois que les besoins des personnes illettrées sont les mêmes que les besoins de n'importe quelle personne avec des besoins qui peuvent être plus exacerbés dans certains cas, je pense au besoin de sécurité et je pense au besoin de reconnaissance de soi. » (1146-149)</p> <p>« On peut être illettré et pas du tout diminué. » (168)</p> <p>« Moi, c'est ma conception du public qu'on rencontre. Ils ont des tas de talents, des tas de savoir-faire, qu'on appelle vulgairement des contournements mais qui sont pour moi des savoir-faire. » (1168-170)</p> <p>« parce que c'est un public, j'ai envie de dire, à la fois singulier mais aussi comme au autre, comme n'importe quel public, comme n'importe quelles personnes » (199-102)</p> <p>« ils ont leurs histoires, ils ont fait des choses, ils ont des expériences heureuses, malheureuses, mais heu comme toutes personnes, ils ont envie de parler d'eux, de leurs expériences et</p>	<p>« Mais il est normal aussi, au regard de l'évolution de la population française, il faudrait presque trouver un terme générique qui regroupe un peu la situation d'illettrisme et la situation de FLE » (160-62)</p> <p>« C'est un peu le problème de ce public, je dirai, qui est un peu à distance de la formation, pour être touché, pour qu'ils perçoivent l'information, il faut vraiment qu'on s'appuie sur un partenariat » (150-52)</p> <p>« Donc pour notre action, il est vrai qu'on trouve une mixité de public, entre la situation d'illettrisme heu référencée par l'ALNCI, pour nous sur des niveaux 3-4, et la situation de FLE heu on va dire, débutant. » (162-64)</p>
--	--	--	--

		de leurs vécus. » (1102-104)	
Lutte contre l'illettrisme		<p>« Je me suis intéressée pour m'intégrer dans mon village, aux associations et j'ai particulièrement repéré une association qui s'occupait de la lutte contre l'illettrisme. » (130-31)</p> <p>« Donc, j'ai intégré cette association en tant que formatrice bénévole et au bout d'un an j'ai pris la responsabilité de la présidence de cette association. » (132-33)</p> <p>« Depuis, j'ai toujours continué à m'impliquer dans cette association de lutte contre l'illettrisme, heu j'ai toujours des apprenants, je ne suis plus présidente mais je suis toujours bénévole dans cette association » (133-35)</p>	

Tableau croisé 2 : DISPOSITIF DE FORMATION

Sous-thèmes	Coralie	Michelle	Pascale
Description	<p>« j’ai participé avec la responsable de formation, à l’information collective, donc là, on avait les personnes qui sont rentrées en formation mais aussi d’autres personnes qui souhaitaient entrer dans ce type de formation ou dans des similaires, où là on a fait la présentation de la formation dans son déroulement, son organisation, puis toute la partie accompagnement administratif qui pouvait les intéresser aussi. » (177-82)</p> <p>« à la suite de cette information collective, on a commencé à rencontrer de manière un peu plus individuelle certaines personnes, qui heu n’avaient pas forcément de possibilité de revenir plus tard (...) et puis bah ensuite on a fait les autres entretiens individuels avec bah les autres personnes qui souhaitaient entrer dans la formation » (182-88)</p>		<p>« Alors il a été créé, il y a 5 ans » (129)</p> <p>« Alors, par rapport au dispositif, en lien avec le pôle savoirs de base, c’était très axé sur l’apprentissage des savoirs de base » (129-30)</p> <p>« on s’interrogeait sur la possibilité de heu, d’intégrer sur les ateliers permanents des personnes en difficultés en langue française, en difficultés aussi d’écriture, de lecture etc. » (130-32)</p> <p>« Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu’effectivement, en groupe, il est plus facile d’accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe » (132-34)</p> <p>« heu tout en étant dans l’idée de heu garder une individualisation des parcours » (134-35)</p> <p>« et l’opportunité se faisait aussi sur heu une volonté politique, en fait de développer, des actions à destination du public en situation d’illettrisme, qui existe encore aujourd’hui. » (135-37)</p>

Critères de sélection	<p>« grille prédéfinie qui appartenait à l'organisme de formation » (198)</p> <p>« c'était des personnes dites en situation d'illettrisme, qui sont en difficulté avec la lecture, l'écriture, qui avaient déjà un projet professionnel plus ou moins construit » (199-101)</p> <p>« Oui après, on a forcément l'âge, heu enfin si les personnes sont demandeurs d'emploi, s'ils correspondent, en fait, au public cerné » (1101-102)</p> <p>« J'ai oublié un des critères ça me revient le niveau. On va dire qu'il y a des niveaux dans les situations d'illettrisme et là ce n'était pas des personnes, enfin ce sont des personnes qui avaient heu déjà des connaissances. » (1262-264)</p>		<p>« le niveau linguistique, nous allons tenir compte effectivement déjà de leur niveau en langue. » (173-74)</p> <p>« Leur parcours scolaire donc heu en France pour certains » (171-72)</p> <p>« avec aussi l'historique de leur parcours scolaire, à savoir si c'est en France, ou à l'étranger » (176-77)</p> <p>« quelle est leur langue de naissance » (174)</p> <p>« et puis la motivation bien entendu » (177)</p> <p>« aussi, la situation hein, puisque là le dispositif est ouvert qu'aux demandeurs d'emploi hein donc quand même aussi le statut intervient aussi. » (177-79)</p>
Positionnement	<p>« Il suffit après de faire un positionnement, de repérer où sont ses difficultés, et de savoir quels sont ses besoins. » (1133-134)</p> <p>« et puis bah bien sûr tout le positionnement qui permet de voir heu aussi si la personne a enfin correspond au public à qui est destiné ce type de formation. » (192-94)</p>	<p>« Il a toujours appris quelque chose donc je fais déjà avec lui tout un temps de positionnement par rapport à ce qu'il maîtrise, à ce qu'il fait heu au niveau lecture, écriture avant de partir sur des moyens à mettre en place pour qu'il aboutisse à la réalisation de son projet. » (152-55)</p>	<p>« de tests, positionnements, évidemment hein, » (175-76)</p>

Organisation	« j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps en autonomie, en fait à ce moment là, heu les stagiaires pouvaient travailler sur heu, ils avaient leur salle, la salle que leur était destinée, ils pouvaient venir au centre de ressources » (1138-140)	« j'ai toujours des apprenants, je ne suis plus présidente mais je suis toujours bénévole dans cette association. Et j'ai constamment un ou deux apprenants à accompagner. » (133-36)	« Donc on a construit cette action, en prenant en compte ces éléments, de durée et nombre de stagiaires etc., avec la possibilité d'accueillir des personnes sur l'année, ce qui explique qu'on a organisé, 2 sessions, autour de 370 heures chacune » (137-39)
Objectifs	« le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n'êtes pas incompetent » parce que ça n'existe pas et personne n'est incompetent. On a des compétences dans tout ce que l'on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les savoirs de base. » (1196-199)	« L'objectif de la formation, c'est l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en lien avec un projet quel que soit. » (136-37)	« Donc l'objectif c'est de heu de, comment, d'enrichir notre offre de formation, en savoirs de base, et d'avoir une offre plus spécifique à destination de ces publics qui étaient donc repérés sur le territoire. » (139-42) « Donc, en partant de l'hypothèse que, sur le territoire il y a des publics qui sont concernés par cette situation, on offre l'opportunité de se former » (147-48) « Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel » (167-68)
Equipe	« Alors là, heu il y avait les formateurs, en français et en mathématiques moi j'intervenais uniquement, les temps, heu en fait, heu la formation se composait aussi de temps en autonomie » (1137-139)	« Alors d'abord, nous nous sommes formés donc on était 6 ou 8 heu formateurs bénévoles à nous former à la pratique d'animation d'ateliers d'écriture » (164-65)	« Pour monter une action et avoir des profils de formateur heu qui puissent effectivement s'imbriquer et faire avancer les groupes. » (1149-150) « C'est vrai que l'équipe avait déjà cette

			connaissance, par justement ces difficultés rencontrées dans certains ateliers avec la formation individualisée. » (1153-154)
Pédagogie	<p>« c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. » (1145-146)</p> <p>« Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement. » (1146-148)</p> <p>« Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait. » (1148-150)</p>	<p>« Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne » (147-48)</p> <p>« c'est-à-dire heu une prise en compte des besoins de l'apprenant, de son projet et une pédagogie derrière qui est déclinée avec lui et en fonction de ses besoins et en fonction de là où il en est aussi » (148-51)</p> <p>« du temps de ma présidence dans cette association, j'ai introduit la notion d'atelier collectif, parce que ce la me semblait aussi important des temps de socialisation, des temps de partage, autour d'un projet commun. » (156-58)</p> <p>« (...) mais vraiment l'esprit produire un texte littéraire, partant du principe que toute personne même illettrée peut produire quelque chose de littéraire. » (169-71)</p> <p>« Et donc, des ateliers d'écriture, j'en</p>	

		<p>ai animé pas mal, avec différents groupes, et en mélangeant à chaque fois, heu des formateurs et des intervenants, et des apprenants de tous les niveaux aussi bien des apprenants heu très débutants en matière d'écriture que des apprenants qui avaient déjà un petit plus l'habitude d'écrire » (171-75)</p> <p>« Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens, bon c'est sûr qu'on ne va pas s'adresser de la même façon à un public qui a des difficultés d'illettrisme qu'à un public universitaire mais quoi que j'ai envie de dire, les gens sont aussi capables de comprendre, et ils ont aussi parfois la simplicité de dire qu'ils n'ont pas compris, et de se faire expliquer. » (1163-168)</p>	
Situation pédagogique		<p>« Alors les ateliers collectifs, heu ils ont été pour certains, relativement ponctuels comme par exemple l'atelier Euro, de mise en place de l'euro, à l'époque où il est arrivé. » (158-60)</p> <p>« Il y a eu aussi un atelier qui a</p>	

		<p>fonctionnait à plusieurs reprises qui était l'atelier heu code la route. » (160-61)</p> <p>« Mais je pense que la grande heu le grand chantier qui a été mis en œuvre, ça été les ateliers d'écriture » (161-62)</p>	
Outils / Supports	<p>« Donc avec tous ces outils d'entretien individuel, de fiche de suivi je pense que c'est essentiel. On ne peut pas enfin pour moi, c'est compliqué d'accompagner des personnes sans construire une fiche, c'est pas pour faire une catégorisation. Telle personne, je la mets là dedans mais c'est juste pour dire ben voilà, à chaque moment j'ai repéré ça avec cette personne et du coup je peux rebondir sur cet élément » (1370-375)</p>		
Partenaires			<p>Donc la mise en œuvre de cette action, il y 5 ans, a nécessité de communiquer aux partenaires institutionnels, la mise en place du dispositif » (144-45)</p> <p>« Et ce partenariat, on va le trouver dans différents lieux, dans tous les centres sociaux, les dispositifs de suivi RSA, etc » (152-53)</p> <p>« Donc, heu, c'est vrai qu'il y avait beaucoup de partenaires,</p>

			d'interlocuteurs à mobiliser pour que l'action puisse démarrer. » (153-54)
--	--	--	--

Tableau croisé 3 : ACCOMPAGNEMENT

Sous-thèmes	Coralie	Michelle	Pascale
Définition	<p>« c'est la connaissance du public voilà à la fois d'une manière théorique, il ne suffit pas de dire heu ils sont comme ça mais d'avoir déjà vu sur la notion en fait, et une connaissance pratique, une connaissance à partir du terrain. » (1365-367)</p> <p>« Comment dans le terrain les professionnels font, comment cela se passe, les personnes en situation d'illettrisme qui elles sont, est ce que l'on peut définir des personnes voilà, et enfin connaissance du public que l'on va accompagner en formation. » (1368-370)</p> <p>« on accepte la personne telle qu'elle est dans son ensemble donc heu on accepte l'autre, en fait. J'ai aucune légitimité à imposer mes choix et je la prends dans sa globalité, c'est-à-dire je la prends avec sa religion, ben voilà, avec ce qui la constitue en tant que personne. » (1375-378)</p>	<p>« Oui, heu oui en l'occurrence tout ce qui va aller dans le sens du respect de la personne, des personnes dans ce qu'elles ont d'unique. » (1137-138)</p> <p>« Bien sûr une absence de jugement, que ce soit par rapport à leurs heu difficultés, à leurs histoires, heu etc. » (1138-139)</p> <p>« Ca me paraît assez évident, alors absence de jugement » (1139-140)</p> <p>« Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe » (1140-141)</p> <p>« Et puis, donc, tout ce qui va toucher à la discrétion. » (1143)</p> <p>« je crois qu'à partir du moment où on considère la personne comme une personne à part entière, quelle que soit sa problématique, qu'elle soit illettrée, malade, heu peut importe, ou avec d'autres empêchements, d'autres limites » (1160-163)</p>	<p>« On sait que l'accompagnement à l'apprentissage, est vaste et important bien sûr. » (1148-149)</p> <p>« Bah déjà savoir ce qu'est l'illettrisme, c'est un point clé quand même, avoir une connaissance des niveaux, aussi pour le FLE, avoir des outils pédagogiques adaptés, enfin il y a quand même une connaissance des ces publics, qui doit être présente. » (1150-153)</p> <p>« Beaucoup d'énergie aussi (<i>rires</i>), une énergie positive car souvent ce sont des publics qui ont besoin d'être accompagnés » (1154-156)</p>

		« Je pense qu'à partir du moment où on est dans cet esprit là, on peut toujours faire quelque chose qui apporte, en mettant à la portée des gens » (1163-1164)	
Postures	<p>« il faut prendre la personne dans son individualité. » (1130-131)</p> <p>« Donc moi j'intervenais sur ces temps là, je leur proposais d'être une personne ressource en complément, on va dire plutôt, des formateurs » (1142-144)</p> <p>« c'était heu, en fonction de leur besoin, s'ils avaient besoin d'avoir des explications supplémentaires, j'étais disponible pour ça. » (1145-146)</p> <p>« on peut accompagner des personnes à être les acteurs de leur formation. » (1175-176)</p> <p>« Donc, voilà, après soit j'écrivais pour eux soit ils savaient écrire, enfin on accompagne en fonction de chacun. » (1264-266)</p> <p>« donc là c'est pareil c'était accompagné pour le remplir. » (1269-270)</p>	<p>« je dirais qu'il y a deux heu j'ai vécu deux types de heu d'accompagnement » (141-42)</p> <p>« Des accompagnements individuels en relation duelle » (142)</p> <p>« c'est la base de notre fonctionnement dans cette association, de l'accompagnement individuel basé sur une relation duelle » (142-44)</p> <p>« il semble que dans tous les cas, le formateur ou l'animateur doit faire en sorte que chacun tire partie de la situation en formation, là où il en est mais c'est vrai avec tous les publics. » (1152-154)</p> <p>« Je pense aussi que l'animateur d'un atelier d'écriture, il est le garant de ce qui se passe dans le groupe » (1140-141)</p>	

	« donc c'est ça aussi où l'accompagnement est différent, c'est que sur l'écriture, par exemple de l'objectif, il y en a qui savent écrire ou recopier ou qui savent écrire avec des fautes et du coup ça ne posait pas de souci. D'autres savaient qu'ils faisaient des fautes quand ils écrivaient donc, ne voulaient pas passer par l'écrit alors heu c'est peut être ça. » (1258-262)		
Accompagnement individuel	« Donc ce que je faisais généralement c'est l'individualisation, chacun travaillait sur ce qu'il avait envie de travailler. Et puis, j'accompagnais individuellement. » (1146-148)	« Donc moi, j'ai beaucoup travaillé en individuel comme ça, avec toujours une approche centrée sur la personne » (14-48) « mais arriver au stade du projet professionnel et du projet d'insertion si c'est le besoin, si c'est dans ce cadre là. Là, je pendrais peut-être plus heu les choses sous la forme d'un accompagnement individuel pour vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le travail préalable. » (1118-122)	« heu tout en étant dans l'idée de heu garder une individualisation des parcours » (134-35)
Accompagnement collectif	« Alors, dès fois, on faisait des points en groupe parce que heu bah, ce que la personne voulait travailler ça concernait aussi un peu tout le monde donc certain participait. » (1148-150)	« Je ferais dans un premier temps, plus de collectif que d'individuel » (1118) « oui c'est forcément utile, et puis le fait que ça se passe en atelier collectif	« Donc, à partir de cette réflexion, on était amené à se dire qu'effectivement, en groupe, il est plus facile d'accompagner ces publics, avec la dynamique de groupe » (132-34)

		<p>je pense que ça met un peu d'universel » (1128-129)</p> <p>« c'est-à-dire je me sens en lien avec les autres, je ne suis pas seul dans la galère où je suis, je suis pas seul à avoir eu les difficultés que j'ai eu » (1129-131)</p> <p>« Et puis l'émulation qu'il peut y avoir quand une personne qui commence à envisager dans un groupe, qu'elle pourrait peut-être utiliser ce qui est en train de se passer là pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. Forcément ça stimule, heu les autres. » (1131-134)</p>	
Cadre	<p>« quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra » (1234-237)</p>	<p>« Il est important de poser le cadre » (1108)</p> <p>« c'est à lui de poser un cadre très précis, très contenant, heu pour qu'il n'y est pas de débordements dans les questions d'interprétation sauvage du vécu des autres. » (1141-143)</p>	
Relation	<p>« Du coup, je ne dis pas que moi je m'efface là dedans mais je suis une</p>	<p>« où l'apprenant vient (...) avec des projets qui sont tout à fait variés et</p>	

	<p>personne, sauf qu'en tant qu'accompagnateur je ne sais pas si je pourrais dire effacer les représentations mais c'est une personne que je prends avec heu son construit et donc je ne lui impose pas mes choix, que je l'accompagne dans ses choix, ses objectifs ça je pense que c'est essentiel donc du coup elle sera à l'écoute et instaurer une relation de confiance » (1378-383)</p> <p>« relation c'est ça aussi dans l'accompagnement. Comme dirait Boutinet, la parité dans la relation et disparité des places, pour expliquer, je suis à égalité de la personne qui, heu, dans la relation on est à égalité, par contre je suis la personne qui accompagne donc voilà il y a une disparité des places » (1387-391)</p>	<p>que nous prenons en compte dans la relation individuelle » (144-47)</p> <p>« on faisait un travail de co pilotage de co construction » (1157)</p>	
--	---	--	--

Tableau croisé 4 : PORTFOLIO

Sous-thèmes	Coralie	Michelle	Pascale
Démarche	<p>« Et puis, voilà après le module portfolio. » (1172)</p> <p>« Alors en fait ce module là, je l'ai construit parce bah en janvier, en janvier dans le cadre du master, on a présenté notre propre portfolio » (1172-174)</p> <p>« et j'étais convaincue que, alors au regard aussi, forcément de la thématique de mon mémoire comment on peut accompagner des personnes à être les acteurs de leur formation. » (1174-176)</p> <p>« Donc, c'est-à-dire que heu, les personnes puissent considérer le cadre de la formation comme un lieu de ressources heu, donc les formateurs comme les personnes ressources pour répondre à leur besoin, d'être en capacité de dire ben voilà, aujourd'hui « dans mon parcours j'en suis là, au niveau de mes compétences, de mes connaissances il y a ça qui me manque, j'ai besoin de ça, et donc dans ce cadre là je sais que je peux trouver ça et donc j'entre dans ce type de formation et j'essaie de répondre à mes besoins comme ça. » (1176-182)</p>	<p>« je présenterais la démarche heu portfolio d'une façon simple déjà » (1106)</p> <p>« Moi je verrais plusieurs phases, de toute façon, je pense que le portfolio peut s'introduire à ses différents niveaux » (1122-123)</p>	<p>« bonne opportunité (...) propose à ces publics » (188-89)</p> <p>« Aujourd'hui je trouve que dans les prestations d'accompagnement, il y a pas forcément cette proposition de portfolio réellement, c'est à dire avec une formalisation vraiment concrète. » (189-91)</p> <p>« Et de le proposer à ces publics d'autant plus » (193)</p>

	<p>« Donc, je trouvais que le portfolio était, pour moi, un des outils et heu une démarche, parce que c'est pas uniquement un outil mais c'est une démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé » (1182-184)</p> <p>« je ne voulais pas leur présenter une structure réalisée du portfolio, je voulais comme moi j'avais été accompagnée, rien leur présenter et essayais de les accompagner fur et à mesure dans la constitution du portfolio » (1205-207)</p> <p>« il faut se dire que l'important c'est que les personnes aient compris l'intérêt de la démarche heu, pour après soit heu l'utiliser tout au long de leur vie, soit la sortir un jour du placard » (1335-343)</p>		
Outil	<p>« c'était la première fois que j'accompagnais la mise en place d'un portfolio et heu du coup on se rend compte que ce type de démarche là, on va proposer un outil, c'est pas forcément adapté à tout public » (1207-209)</p> <p>« Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense</p>	<p>« je pense que c'est un outil qui a toute sa pertinence » (194)</p> <p>« Je vois pas pourquoi le public illettré, serait pas à même d'utiliser cet outil là » (199-100)</p>	<p>« Une personne voilà qui repart avec heu un portfolio relié heu qui lui appartient, même si les outils sont utilisés plus ou moins par rapport à la démarche de bilans » (191-93)</p> <p>« parce que quand on a des publics qui sont en difficultés de compréhension, de lecture, d'écriture, on s'interroge, mais je crois qu'il faut dépasser ça,</p>

	qu'ils ne sont pas capables de alors qu'il suffit d'adapter l'outil » (1350-352)		<p>tout comme pour les outils numériques, l'ordinateur, longtemps, tabous, il y avait un peu de frein de proposer ces outils » (193-96)</p> <p>« et pourquoi pas le portfolio, et je pense que c'est toujours valorisant pour ces publics, qu'on puisse penser heu, leur proposer des outils innovants, et de dépasser tous ces freins parce que heu on se dit oui, ils vont peut-être pas pouvoir les utiliser, les comprendre » (199-101)</p>
Etapas du portfolio	<p>« dans un premier temps, ce serait de définir un objectif sauf que c'est compliqué d'accompagner quelqu'un à définir un objectif de l'utilisation d'un outil, de la mise en route, de la mise en place d'une démarche quand ils ne savent pas à quoi vraiment, enfin voilà ce que ça représente, à quoi ça va leur servir » (1210-212)</p> <p>« Dans un premier temps en fait, j'avais proposé de travailler heu, uniquement autour du parcours (...) Avec dans une première case, où l'on y mettait les expériences personnelles, une autre les expériences professionnelles et puis, je sais plus heu activités, on a tous des loisirs et autres. » (1215-221)</p>	<p>« mais en l'introduisant de façon progressive parce que la notion de compétence est déjà assez nébuleuse en soi, et heu et par conséquent on a quand même à faire souvent à des gens qui sont sûrs qu'ils n'ont pas de compétence. » (187-89)</p> <p>« Il est important de poser le cadre, puis, j'introduirai la réflexivité à travers notamment une phase d'historicité je peux dire » (189-91)</p> <p>« je pense que j'introduirais cela par un atelier d'écriture qui pourrait porter sur, heu un moment de réussite, ou un trajet » (1107-108)</p>	

	<p>« je leur ai proposé ce tableau là en leur disant enfin heu, il n’y avait pas besoin d’écrire, qu’ils pouvaient dessiner, qu’ils pouvaient ramener des magazines, qu’ils pouvaient découper enfin ils pouvaient faire comme ils le souhaitaient. » (1221-224)</p> <p>« et ensuite je leur ai dit qu’ils pouvaient construire le leur, que ce qu’ils y mettaient, ils choisissaient de le mettre, heu ce qu’ils n’avaient pas envie de monter, enfin d’exposer à l’ensemble du groupe qu’ils le mettaient pas, qu’ils délibéraient sur ce qu’ils avaient envie d’intégrer. » (1230-234)</p> <p>« Donc, j’ai constitué un portefeuille de compétences avec les différentes étapes en fait avec une étape heu, retour sur mon parcours, avec une première feuille qui était la feuille sur l’identité, une avec l’objectif du parcours, donc là on le faisait plus ou moins ensemble. » (1241-244)</p> <p>« L’objectif, on ne l’a pas forcément rempli au début contrairement à ce qu’on fait dans le portfolio, enfin nous c’est comme ça qu’on l’a accompli. » (1244-246)</p>	<p>« ensuite heu je verrais avec elles heu s’il y a quelque chose qu’elles voudraient creuser davantage heu voilà je pense que ça peut être bien aussi de favoriser au sein du groupe l’échange qui permet de faire des résonnances, qui permet de faire des liens, entre ce que l’un a fait et que l’autre voudrait faire » (1110-113)</p>	
--	---	---	--

	<p>« Je leur ai fait, à un moment où ils étaient déjà entrés dans la réflexion sur leur trajet parce que, je pense qu'ils avaient besoin de s'approprier, parce que j'avais essayé, l'objectif avant et ça a rien donné. Je pense qu'ils avaient besoin avant de s'approprier le retour sur leur parcours et d'entrer déjà dans une première description d'expériences et même d'analyses, donc repérer que l'on sait faire des choses. » (1246-250)</p> <p>« Et puis, au fur et à mesure j'ai constitué donc, ce portefeuille avec mon parcours, ma formation, une feuille sur mes expériences professionnelles, avec un peu une contextualisation, nom de l'entreprise, quand je l'ai fait, la fonction que j'avais, les dates et tout ça, les différentes tâches et activités » (1266-269)</p> <p>« Et puis après une partie annexe avec des fiches métier, le CV, un support de lettre de motivation, un support pour construire une lettre de motivation enfin plusieurs choses et donc j'avais constitué tout ça » (1273-274)</p> <p>« je leur montré comme ça et, je leur ai donné les différentes pages et au fur et à mesure on les remplissait tout en leur</p>		
--	---	--	--

	<p>expliquant que heu, c'était un support et que, ils l'adaptaient, si ça ne leur plaisait pas au départ, ils pouvaient changer, bouger des pages, enfin voilà faire ce qu'ils voulaient. » (1276-279)</p>		
Accompagnement	<p>« Donc, j'ai avant tout, enfin avant de leur laisser faire, je leur ai proposé heu, le mien parce que après pourquoi eux exposeraient leur parcours alors que voilà, moi je trouvais légitime de leur proposer aussi une partie des éléments de mon parcours. » (1224-226)</p> <p>« Donc, j'ai présenté des éléments de mon parcours personnel, heu je crois que j'avais proposé parcours de formation mais j'ai intégré à personnel aussi parce que forcément pour certain le parcours n'était pas forcément très long. Donc, je leur ai proposé des choses sur mon parcours professionnel, voilà des petits éléments, heu au tableau que j'avais rempli sur mon parcours » (1227-230)</p> <p>« Voilà heu, quand je les ai accompagnés, j'ai essayé de poser le cadre en disant que l'objectif est de construire, ce que l'on appelle, un portefeuille de compétences ensemble, de pouvoir réfléchir à ses compétences à</p>		

	<p>travers ses expériences qu'on a réalisées dans tous les domaines de la vie et à partir de là, chacun mettra ou enfin intégrera ce qu'il voudra. » (1234-237)</p> <p>« Il y a aucune, et même si certain ne veulent pas entrer dans la démarche, ont le droit de ne pas y entrer. » (1238-239)</p> <p>« Oui, je pense que c'est une erreur de penser que ce n'est pas pour ce type de public, heu ça veut dire heu qu'on pense qu'ils ne sont pas capables de alors qu'il suffit d'adapter son accompagnement » (1350-352)</p> <p>« et puis se dire aussi quand on accompagne le portfolio, c'est pas quelque chose de linéaire » (1352-353)</p> <p>« il ne suffit pas de construire son module portfolio comme ça et puis d'appliquer non c'est d'avoir une certaine souplesse, de se dire aussi il y a des moments, les personnes n'ont pas forcément envie de réfléchir à leur parcours, c'est pas le moment » (1353-356)</p> <p>« faut aussi pouvoir s'adapter aux personnes et je pense que si l'on veut accompagner un portfolio avec des</p>		
--	---	--	--

	<p>personnes en situation d'illettrisme il faut avoir connaissance de ce public, de ses spécificités mais aussi de connaître les personnes qu'on accompagne donc voilà avoir connaissance de leur parcours quoi ! » (1356-359)</p> <p>« donc là c'est pareil c'était accompagné pour le remplir. » (1269-270)</p>		
Analyse des expériences / compétences	<p>« Voilà, quand on écrit une expérience on repère que l'on a fait plein de choses et du coup là, à partir de là, une fois que vous faites ça, vous décrivez votre expérience et vous analysez un peu les compétences que vous avez acquises. Pour vous, qu'est ce que ça peut vous apporter cet outil là ? » (1250-253)</p> <p>« Après ce que j'ai fait, les différents, les outils que j'ai utilisés et pourquoi j'ai fait ça le lieu tout ça. Les expériences professionnelles une fiche aussi, sur les motivations et les intérêts et puis mes compétences donc là j'avais aussi des compétences qu'on pourrait généraliser, tout n'a pas été rempli, c'était deux trois compétences. » (1270-273)</p>	<p>« La question de la compétence peut être amenée tranquillement après qu'est ce que vous avez su faire un à moment donné de votre vie. » (194-95)</p> <p>«Heu je me souviens de femmes qui avaient un grand plaisir à parler de leurs talents culinaires par exemple et on utilisait ce support là pour mettre après en phase d'écrit. Mais on pourrait aussi imaginer décliner les compétences à partir de ça et de voir avec elles la transférabilité de ses compétences. » (196-99)</p> <p>« (...) vraiment arriver à décliner les compétences qui peuvent émerger de tout le travail préalable. » (1121-122)</p>	<p>« leur permet de parler dans un premier temps, d'expériences vécues, donc réussies entre guillemets, ce qu'ils ont réalisés, et heu transférer et heu donc d'avoir envie peut être d'écrire sur ces expériences, et du coup de leur donner un petit coup de pouce pour heu se lancer dans l'expression écrite. » (1125-128)</p> <p>« c'est quelque chose, de concret pour eux, et ça, je ne sais pas comment l'exprimer, mais moi, je pense que c'est important que ça vienne d'eux en fait. » (1130-132)</p> <p>« Le fait d'écrire sur eux-mêmes, déjà, ils connaissent leurs histoires, donc heu c'est bien plus simple, que de démarrer sur heu une écriture plus élaborée, et sur une question extérieure</p>

			à leur parcours. » (1132-134)
Ingénierie pédagogique	« là j'avais construit, un peu un support du module en fait, que je voulais proposer que j'ai modulé aussi en fonction de comment cela va se dérouler. » (1213-215)		« Mais au contraire, je veux dire, ça permet d'avoir une autre approche de l'apprentissage, de dépasser aussi quelques fois aussi les problèmes de heu simplement de graphisme, à l'écriture de certains, ces difficultés sur l'ordinateur, on tape sur la touche, la lettre est bien écrite » (196-99)
Réflexivité	« une démarche qui permet d'accompagner cette réflexion heu, sur son parcours passé mais aussi du coup une réflexion sur les choix et donc les projets, en fait les choix futurs » (1183-185)	« une phase en atelier d'écriture qui va chercher le je me souviens de ce que j'ai fait avant. » (191) « Oui forcément, moi je pense que ça favorise un tas de prise de conscience de ce qui a amené à être ce qu'on est aujourd'hui, en tout cas l'aspect historique, historicité du sujet » (1125-126)	
Médiation	« de faire un lien, une médiation en fait, avec mon passé, mon trajet, le moment présent » (1185-186)	« il me semble que tout ce qui peut aller dans le sens de faire se rejoindre le passé, le présent et le futur et puis soi avec les autres, c'est porteur. » (1113-115) « On peut dire que le portfolio, fait médiation entre soi et les autres et soi avec soi-même. » (1115-116)	

Transition	<p>« C'est pour ça que heu, le portfolio, ça leur a permis de vivre une sorte heu de transition, car ils sont passés d'un stade où ils pensaient que heu qu'ils n'avaient pas de compétence à heu un stade où ils se rendent compte qu'ils sont des compétences et qu'ils peuvent avoir un projet. » (I325-328)</p>	<p>« Donc, oui je dirais que c'est une transition. » (I241-242)</p> <p>« Je pense qu'il y a quand même de nombreuses conditions pour que ça se révèle être une transition heu importante. » (I245-246)</p>	
-------------------	---	--	--

Tableau croisé 5 : EMPOWERMENT

Sous-thèmes	Coralie	Michelle	Pascale
Autonomie	<p>« le but c'était qu'ils soient autonomes. » (1141)</p> <p>« Ils travaillaient sur ce qu'ils avaient envie de travailler ou ce qu'ils avaient besoin de travailler. » (1141-142)</p>	<p>« Alors après le être autonome dans sa vie de tous les jours, ça peut être simplement faire ses courses et ses papiers sans se faire arnaquer et puis heu sans dépendre d'autrui si elles ne souhaitent plus dépendre d'autrui, ça peut être s'insérer professionnellement, c'est très très large » (1200-203)</p> <p>« il faut que ce soit une formation qui vise à l'autonomie et qui soit vraiment centrée sur le personne, qui heu prenne le compte le singulier dans le collectif » (1243-245)</p>	<p>« développer leur autonomie, car au-delà de ces 3 mois, puisque c'est court, il faut qu'ils puissent avoir ces réflexes de poursuivre l'apprentissage » (1156-158)</p> <p>« et d'être toujours dans le « apprendre à apprendre », et repérer à quels moments, bah oui « là je suis en situation d'apprendre » (1158-159)</p> <p>« On n'apprend pas seulement en formation, il faut être en capacité de poursuivre, de vouloir de se former, heu bah tout au long de la vie, parce qu'aujourd'hui, c'est important. » (1159-161)</p>
Insertion	<p>« Le portfolio lui a permis de trouver des pistes pour s'insérer » (1321)</p> <p>« Je dirai que heu le portfolio, a été un réel outil d'insertion, en réfléchissant à leur projet, en analysant heu leurs compétences, ils se sont aperçus, qu'ils pouvaient faire des choses. » (1322-323)</p> <p>« Le portfolio et heu pas que ça la formation en général aussi, leur adonné</p>	<p>« pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. » (1133)</p>	<p>« Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel » (167-68)</p> <p>« Quand on parle d'insertion, heu, l'insertion, bah par l'amélioration d'accès à l'emploi en direct, par une pré-qualification à l'issue enfin, heu qualifiante, accès à l'emploi qui peut aussi passer par des chantiers</p>

	une motivation pour rechercher un travail, un stage voilà quoi. » (1323-325)		d'insertion dans des heu des emplois aidés. » (168-71) « ils ont analysés leurs compétences, ils ont plus ou moins un projet, ça peut être un réel outil d'aide à l'insertion. » (1113-114)
Confiance en soi	« Et parce que je pense qu'aussi, les personnes en situation d'illettrisme pour certain ont une perte de confiance en soi, d'estime de soi alors que finalement quand on sait que ces personnes là ont la capacité, en ayant des difficultés, avec, la lecture, l'écriture ou le calcul réussissent quand même à se déplacer et à vivre de manière tout à fait normale, on n'arrive pas à les repérer heu si facilement que ça, arrivent à trouver en fait ce que l'on appelle les fameuses stratégies du contournement. » (1188-193) « à la fin du portfolio a dit bah moi vraiment je heu, j'ai repris confiance en moi. J'ai repris confiance en moi, alors elle, il y avait plusieurs éléments (...)» (1302-304)		« En plus, ce sont souvent des personnes qui n'ont pas confiance en elles, le portfolio peut les aider à reprendre confiance en elles » (1119-121)
Valorisation professionnelle	« (...) elles ont développé des(...) compétences autres en fait plus moins mais d'autres compétences qu'on valorise	« Et puis prise de conscience de ce que je suis et de ce que je n'ai pas soupçonné, décelé comme	« Le portfolio peut être une réelle valorisation de soi et heu une valorisation professionnelle » (1112-

/ personnelle	<p>peut-être pas assez et du coup le portfolio est aussi un moyen de dire attention « vous n’êtes pas incompetent » parce que ça n’existe pas et personne n’est incompetent. » (1194-197)</p> <p>« On a des compétences dans tout ce que l’on fait dans la vie, même si on a des difficultés avec les savoirs de base. » (1197-199)</p> <p>« Et du coup, on a essayé ensemble de réfléchir à, au niveau professionnel qu’est ce que ça peut apporter ? Au niveau personnel, qu’est ce que cela peut apporter ? » (1253-255)</p> <p>« Et puis à partir de là, on a défini un niveau, voilà professionnel cela me permet de me valoriser auprès des employeurs ça permet de mieux m’exprimer enfin voilà, il y a plein de choses qui sont sorties et à partir de tout ça, chacun écrivait son objectif, a essayé, en tout cas de reprendre les mots » (1255-258)</p> <p>« au début, il pensait que le portfolio c’était uniquement une valorisation pour le professionnel et petit à petit heu, en le valorisant aussi des choses personnelles, comme par exemple ses peintures qu’il</p>	compétences, comme qualités, comme savoir-faire. » (1126-128)	113)
----------------------	---	---	------

	faisait uniquement dans son cadre personnel, ils se sont rendus compte que ça pouvait être autre chose que quelque chose qu'un support professionnel. » (1284-288)		
Projet	<p>« Donc, voilà un des effets pour lui je pense, ça était de repenser son projet professionnel au regard de sa passion qui était la peinture, en fait. » (1293-295)</p> <p>« puis au début elle ne nous avait pas du tout parlé de son projet de travailler avec les enfants et puis petit à petit en fait, en travaillant tous, elle a commencé à dire, ben moi j'aimerais bien travailler avec des enfants, enfin c'est quelque chose qui me plairait. Et donc, heu sans lui imposait je lui dis, on lui a proposé d'aller se renseigner, que c'était le moment aussi peut-être d'aller voir ce que c'était de travailler avec des enfants et heu après de se dire que ce projet là n'est pas réalisable dans le temps présent mais qu'en voyant déjà ce que c'était, bah peut-être d'y réfléchir à comment un jour atteindre les compétences, les capacités nécessaires pour pouvoir entrer en CAP petite enfance » (1306-315)</p>	« pour avancer dans sa démarche d'insertion ou dans son projet. » (1133)	« Visée d'insertion de renforcer les savoirs de base, le socle de connaissances essentielles, en lien avec un projet professionnel » (167-68)
Motivation	« Et puis, ça les motive de se dire « je sais des choses ». » (1360)	« Il y a forcément un besoin mais il s'inscrit pas forcément dans la sphère	« et aussi leur redonner la motivation nécessaire pour chercher un stage, une

		<p>sociale ou socio-professionnelle. » (1220-221)</p> <p>« Il peut y avoir un besoin qui s'inscrit complètement dans la sphère personnelle. » (1221-222)</p> <p>« Donc forcément, il y a un manque à un moment donné heu, qui met en place la dynamique d'aller rechercher bah de quoi combler ce manque. » (1227-229)</p> <p>« Parfois, ils sont amenés par la force des choses, par d'autres personnes mais nous dans notre association on a à cœur que les personnes viennent avec un projet si vague et personnel il soit, mais qu'il vienne avec leur projet. » (1229-231)</p> <p>« On a noté que les personnes qui étaient amenés en formation de force par l'assistante sociale par exemple, c'était beaucoup plus difficile pour pas dire impossible. » (1231-233)</p>	<p>formation qualifiante, ou un emploi. » (1121-122)</p>
--	--	--	--

- The portfolio's relevance in the support of illiterate persons -

Pauline BESNARD, 2011.

Université François Rabelais - Tours -

Submission for obtaining the 2nd year Master Professional - Legal Professional Support in Training

Abstract:

The question of the analphabetism today put in France, tends to create these persons essentially through what they do not know, in terms of lacks. We forget that in their singular relationship to the world, they developed a lifestyle containing autonomous know-how. The stake is to arrest those whom we call « the illiterates », either only as persons in lack of writing, but maybe also as individuals endowed in a different way to live.

These persons in situation of analphabetism, who choose to learn again basic knowledge, how to accompany them in the awareness of the knowledge which they have already acquired and of those whom they have to acquire, without confronting them with their lacks? **This way, what is the relevance of the portfolio in the support of persons in situation of analphabetisms, in basic knowledge training?**

Through a search-action, the author set up the approach of portfolio of skills within a group of persons in situation of analphabetism and was so able thanks to her logbook to describe the advance of this approach in the course of the training courses. Furthermore, the author analyzed the practices of professionals' support occurring in the field of the training for the illiterate public with the realization of three semi-directive interviews.

Keywords: Illiteracy, support, portfolio, educational engineering, skills, experience, recognition, transition, mediation, Empowerment, insertion, project

~ Pertinence du portfolio dans l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme ~

Pauline BESNARD, 2012

Université François Rabelais -Tours -

Mémoire présenté pour l'obtention du Master Professionnel 2^{ème} année Mention Sciences de l'Education et de la Formation tout au long de la vie, spécialité Fonctions d'Accompagnement en Formation

Résumé :

La question de l'illettrisme aujourd'hui posée en France, tend à faire apparaître ces personnes en difficultés avec la lecture et l'écriture, essentiellement au travers de ce qu'elles ne savent pas, en termes de manques. Nous en oublions que dans leur rapport singulier au monde, elles ont développé un mode de vie comportant des savoir-faire autonomes.

L'enjeu est d'appréhender ceux que nous appelons « les illettrés », non plus uniquement comme des personnes « en manque d'écrit », mais, peut-être aussi comme des individus dotés d'une autre manière de vivre.

Ces personnes en situation d'illettrisme, qui font le choix de réapprendre des savoirs de base, comment les accompagner à la prise de conscience des savoirs qu'ils ont déjà acquis et de ceux qu'ils ont à acquérir, sans les confronter à leurs manques ? **En ce sens, quelle est la pertinence du portfolio dans l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme, dans le cadre d'une formation aux savoirs de base ?**

A travers une recherche-action, l'auteure a mis en place la démarche de portfolio au sein d'un groupe de personnes en situation d'illettrisme et a ainsi pu grâce à son journal de bord décrire son avancée au fil des sessions de formation. De plus, l'auteure a analysé les pratiques d'accompagnement de professionnelles intervenant dans le champ de la formation pour le public en situation d'illettrisme avec la réalisation de trois entretiens semi-directifs.

Mots clés : Illettrisme, accompagnement, portfolio, ingénierie pédagogique, compétences, expérience, reconnaissance, transition, médiation, Empowerment, insertion, projet