

Rapport de recherche-action

Se former, se transformer en alpha

Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources

Etienne BOURGEOIS, Université de Genève

Sabine DENGHIEN, Lire et Ecrire

Benoît LEMAIRE, Lire et Ecrire

Et les membres du groupe de travail :

Dominique Annet, Félix Bertholet, Laurence Breuskin, Thomas Charles, Jean Constant, Serge Delaive, Anne-Sophie Demolder, Sandrina Destaerke, Laurence Gallant, Delphine Hanotiau, Sibylle Jacquemin, Sonja Mottin, Guillaume Petit, Anne-Françoise Polle.

Décembre 2016

Introduction

Ce document est le fruit d'un travail de recherche-action porté par les membres d'un groupe de travail constitué au sein de Lire et Ecrire autour de l'accueil et de la question de la dynamique motivationnelle.

Pour Lire et Ecrire, s'intéresser à ce qui motive une personne à entrer en formation en alphabétisation puis à y rester est une question essentielle, ceci pour accompagner au mieux chacune de ces personnes dans son parcours de formation, mais aussi, plus largement, pour mieux comprendre les logiques à l'œuvre dans ces processus, notamment en identifiant ce qui est susceptible d'entraver ou, au contraire, de faciliter le cheminement.

L'entrée en formation est souvent le résultat d'une démarche complexe dépendant d'une conjonction de plusieurs facteurs qui dépassent la stricte acquisition fonctionnelle de la langue et qui renvoient à des dimensions à la fois pragmatiques et identitaires.

Engagés dans ces questionnements, les membres du groupe de travail ont souhaité se mettre en démarche collective pour découvrir, analyser et comprendre cette complexité dans le but de mieux la prendre en compte dans les pratiques d'accueil et d'accompagnement tout au long de la formation.

L'approche adoptée a consisté à se mettre à l'écoute des apprenants pour mieux connaître leurs attentes, mieux comprendre leurs dynamiques motivationnelles et en retirer des enseignements pour nos pratiques de terrain.

Ce rapport s'appuie sur les analyses croisées des données recueillies auprès des apprenants.

La première partie précise le contexte de la recherche-action, les objectifs poursuivis et les questions de recherche ainsi que la méthodologie adoptée.

La deuxième partie présente les résultats et analyses générales de la recherche.

La troisième partie se penche quant à elle sur les freins et ressources pour la formation.

Enfin, ce rapport se termine par l'analyse des premiers effets sur les pratiques et quelques pistes de recommandation.

I. Présentation de la recherche

Depuis 2011, les questions d'accueil, d'orientation des personnes en situation d'illettrisme et d'émergence de la demande de formation font l'objet d'un travail spécifique à Lire et Ecrire en Wallonie.

Dans ce cadre, un groupe de travail composé de coordinateurs pédagogiques et d'agents d'accueil, de guidance et d'orientation¹ a engagé une réflexion sur les processus d'accueil des apprenants, sur l'analyse de leurs demandes et besoins en matière de formation, ceci dans le but d'améliorer les pratiques d'accompagnement et de suivi.

Sur le terrain, au quotidien, nous constatons en effet combien la démarche d'entrée dans un dispositif de formation en alphabétisation peut se révéler difficile à entreprendre pour des personnes en situation d'illettrisme, fragilisées par leurs parcours et un contexte socio-économique précaire et excluant. Dans ce contexte, les politiques d'activation qui tendent à rendre obligatoire, pour les personnes demandeuses d'emploi, l'entrée en formation nous contraignent à nous interroger davantage sur nos dispositifs d'accueil et de formation afin de renforcer ce qui peut soutenir les apprenants dans leur engagement en formation.

Ces différents éléments ont poussé le groupe à vouloir mieux comprendre ce qui motive les personnes à entrer et ensuite à s'engager (ou pas) dans la formation.

Pour mener à bien ce travail, le groupe a choisi de se lancer dans une recherche-action autour de la dynamique motivationnelle^{*2}, avec l'appui, l'éclairage théorique et méthodologique d'Etienne Bourgeois, docteur en éducation spécialisé dans le champ de la formation des adultes et auteur de nombreuses recherches et d'ouvrages sur la question de la motivation.

¹ L'agent d'accueil et d'orientation a notamment pour fonction d'assurer l'accueil des candidats à la formation en proposant un entretien préalable à l'entrée en formation dont l'objectif est d'identifier les motivations, les besoins de formation et les demandes des personnes.

² Les notions marquées d'un astérisque renvoient au lexique proposé en fin de document et qui explicite davantage ces notions. Le lexique indique également quelques pistes bibliographiques pour approfondir les notions et les cadres théoriques dans lesquels elles s'insèrent.

A. Les objectifs de la recherche-action

L'objectif, nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, est d'abord interne et concerne l'amélioration des pratiques : pour Lire et Ecrire, l'enjeu est de saisir ce qui se joue lors d'une entrée en formation pour pouvoir mieux analyser les demandes, besoins et désirs de formation et, partant de là, faire évoluer nos pratiques d'accueil et de formation.

Vis-à-vis de l'extérieur, l'enjeu de cette recherche est de parvenir à montrer la complexité de ce qui détermine une entrée et un engagement en formation et de mettre en valeur le fait que ce qui est en jeu dans la formation dépasse largement le strict apprentissage de la langue.

B. Le contexte, la démarche et les questions de recherche

1. Le contexte : une société de l'écrit, une société excluante...

Nous vivons dans une société où l'écrit occupe une place centrale dans la plupart des dimensions de nos vies. Aujourd'hui, le fait d'éprouver des difficultés à lire ou à écrire ou, plus largement, à comprendre et à s'exprimer en français, est généralement facteur d'exclusion et source de nombreuses complications dans la vie quotidienne, privée, sociale ou professionnelle.

Pourtant, force est de constater que ces situations ne débouchent pas automatiquement vers des demandes d'alphabétisation : dans les faits, des personnes en situation d'illettrisme ont trouvé des moyens de vivre, souvent dans la débrouille, en faisant appel à des tiers, en adoptant des stratégies d'évitement ou de contournement, pour pallier ces difficultés.

D'autres ont fait le pas de frapper à la porte d'associations d'alpha, comme Lire et Ecrire, souvent à l'occasion d'un changement dans leur vie, qu'il s'agisse de l'entrée d'enfants à l'école primaire, d'une perte d'emploi, d'une évolution professionnelle, d'un changement dans la vie conjugale,...

Par-delà ces divers cas de figure, il nous intéressait de saisir dans leur profondeur les enjeux en présence au moment de la demande de formation et de l'engagement en alphabétisation pour pouvoir proposer des réponses aussi pertinentes que possible, tant sur le plan de l'accompagnement psycho-social que sur le terrain pédagogique.

Il s'agissait aussi d'offrir à l'extérieur d'autres points de vue, peut-être plus nuancés, sur ces publics et sur le caractère dynamique et évolutif de leurs besoins, leurs désirs et leurs demandes.

2. La démarche de recherche-action

Cherchant à la fois à mieux comprendre les parcours des publics de l'alphabétisation et à améliorer nos pratiques d'accueil et de formation, ce travail de recherche-action se structure autour des 2 questions suivantes :

- ❖ Qu'est-ce qui amène des adultes en situation d'illettrisme/analphabetisme à entrer et à s'engager en formation ?
- ❖ Comment et pourquoi tenir compte de ces situations dans nos pratiques ?

Avec l'expertise et l'appui d'Etienne Bourgeois, le groupe de travail a défini les enjeux et objectifs de la recherche. Il a posé le choix d'une approche qualitative, procédant par entretiens semi-directifs menés par des travailleurs des différentes

régionales de Lire et Ecrire auprès d'un « panel » diversifié d'apprenants et associant les équipes au travail d'analyse et d'enrichissement du matériau recueilli.

La démarche de recherche-action s'est quant à elle rapidement imposée dans la mesure où le projet visait clairement l'amélioration des pratiques.

Cette approche nous est apparue particulièrement pertinente par le fait qu'elle s'appuie concrètement sur les acteurs de terrain et sur leurs expertises spécifiques. Leur implication tout au long du processus a permis de soutenir l'articulation entre la dimension pratique et le caractère réflexif de la démarche, notamment au travers de l'exploration et la mise à l'épreuve de différents concepts.

Méthodologiquement, le processus de recherche s'est construit en spirale, en veillant à enrichir l'analyse par les regards croisés des différentes fonctions présentes dans les équipes. La constitution du panel d'apprenants rencontrés nous semble pouvoir illustrer l'ancrage de la recherche dans le terrain. Pour approcher et comprendre les logiques motivationnelles dans leur diversité, il convenait de partir d'un échantillon suffisamment étoffé et ouvert. Dans un premier temps, le groupe a cherché à le constituer à partir de variables « classiques » comme le genre, l'âge, l'origine... Cette catégorisation s'est rapidement avérée peu pertinente pour rendre compte de la diversité des situations.

Le groupe a alors fait le choix de partir des situations rencontrées sur le terrain et de ses propres représentations de ce qui pouvait agir sur la motivation à entrer (puis à s'engager ou non) en formation pour aboutir à la constitution de 13 profils-types, chaque profil questionnant une dimension, un aspect particulier de la motivation et de son expression. On y voit apparaître à la fois des motifs évoqués lors de la demande de formation (aider les enfants dans leur scolarité, garder ou trouver une activité professionnelle, créer du lien social, obéir à une obligation...), des processus à l'œuvre dans le cheminement (l'hésitation, les allers et retours, l'assiduité, la difficulté de mettre fin à la formation...).

3. Une typologie « atypique »

C'est donc au départ de nos regards subjectifs, parfois même stéréotypés, que nous avons « dessiné » les 13 profils suivants :

1. La personne qui hésite à entrer
2. La personne qui fait des allers et retours en formation
3. La personne motivée et assidue
4. La personne qui se dit motivée, mais qui n'entre jamais en formation
5. La personne contrainte, obligée d'entrer en formation et qui s'engage dans la formation
6. La personne contrainte qui ne s'engage pas en formation
7. La personne toujours présente, mais dont « on » ne comprend pas le pourquoi de cette présence
8. La personne en formation pour la création de lien social
9. La personne qui exerce une activité professionnelle
10. La personne qui entre en formation pour aider les enfants
11. La personne qui est en formation « pour autre chose » (mécanismes d'adaptation secondaire)
12. La personne qui ne veut pas quitter la formation (même une fois les objectifs atteints)
13. La personne sur liste d'attente.

Le groupe de travail a alors identifié des apprenants correspondant à chacun de ces profils, en veillant à un relatif équilibre entre les différentes régionales de Lire et Ecrire. Dans les faits, nous n'avons pas réussi à rencontrer directement les profils 4 et 13, mais des éléments liés à ces profils se retrouvent dans différents entretiens.

La recherche s'appuie sur un nombre restreint d'entretiens (11) menés avec des apprenants en formation à Lire et Ecrire, des entretiens qui ont permis de recueillir un matériau jugé suffisamment riche pour donner au groupe de travail et aux différents acteurs impliqués l'opportunité de se mettre en démarche réflexive d'analyse, de compréhension, de confrontation, de proposition. Une approche qualitative qui ne prétend pas à l'exhaustivité, mais vise la compréhension et l'expression de la diversité des situations et de l'importance d'une prise en compte de ces spécificités dans le travail d'alphabétisation tant aux niveaux pédagogique que de l'accompagnement psycho-social.

4. Les entretiens

L'étape suivante a consisté à rencontrer ces personnes et à mener avec chacune d'elles un entretien qualitatif centré sur trois dimensions :

- les motifs et enjeux de l'entrée en formation
- les effets de formation (notamment sur la motivation)
- les freins et facilitateurs pour la formation

Les contenus de ces entretiens retranscrits verbatim ont fait l'objet d'échanges en équipes, dans les différentes régionales, dans un objectif de discussion critique, d'analyse et d'enrichissement.

L'ensemble de ces éléments a ensuite été discuté au sein du groupe de travail. Cette phase a permis de dégager des points saillants apparus dans les entretiens et les temps d'échanges en équipes, d'identifier des questions relatives aux pratiques, d'éclairer certains aspects à l'aide de concepts.

Le présent document de recherche a été rédigé sur base de tout ce cheminement et a également fait l'objet de lectures critiques et de réaménagements. Il s'appuie très largement sur les propos des apprenants rencontrés³ et sur les différents éléments apportés dans les phases d'analyse, au sein du groupe de travail et à l'occasion d'échanges dans les équipes des régionales de Lire et Ecrire engagées dans la recherche.

³ Le document fait régulièrement référence aux propos tenus par les apprenants dans les entretiens. Certains prénoms utilisés ont été conservés à la demande des apprenants concernés, les autres ont été remplacés.

II. Résultats et analyses

A. La dynamique d'entrée et d'engagement en formation

Que viennent chercher les apprenants en formation ? Quelles préoccupations, quelles aspirations, quels buts les poussent à entrer en formation ? Quels enjeux la formation en alphabétisation représente-t-elle pour eux ? Quels sont les événements déclencheurs de leur entrée en formation ? En réponse à ces questions, ce qui frappe d'emblée, au travers des différents profils de nos apprenants, c'est la diversité et la complexité des enjeux qui sous-tendent l'engagement en formation.

Lorsque les apprenants s'expriment sur ce qu'ils venaient, au départ, chercher en formation, ils explicitent, tout d'abord, une série d'enjeux existentiels très concrets, immédiats, directement en rapport avec l'objet de la formation : apprendre à lire, à écrire et à calculer. Nous les qualifierons par la suite d'enjeux opératoires*.

A l'horizon de ceux-ci apparaissent ensuite des enjeux d'ordre identitaire, qui concernent l'image de soi des apprenants – vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui. Ces enjeux identitaires* sont explicitement associés aux différents enjeux opératoires repérés.

D'autre part, les différents enjeux repérés à la base de l'engagement ne peuvent pas toujours expliquer à eux seuls pourquoi à un moment donné de sa vie, ces femmes et ces hommes de tous âges prennent la décision d'entrer en formation alpha – ou d'y retourner – et de franchir effectivement le seuil du centre de formation. Dans la plupart des cas, les apprenants rapportent l'un ou l'autre événement précis, survenu dans leur vie, qui, sur la toile de fond des enjeux opératoires et identitaires repérés, a joué le rôle d'élément déclencheur de l'entrée en formation. Nous présenterons ainsi les différents types d'événements déclencheurs* rapportés par les apprenants.

Et pour conclure cette partie, nous examinerons également les composantes émotionnelles associées à ces enjeux et ces événements qui entrent en ligne de compte dans le processus d'engagement en formation.

1. Les enjeux opératoires de l'entrée en formation

a. Accéder à l'emploi

L'enjeu qui apparaît le plus central dans les propos des apprenants concerne l'accès au travail, et plus précisément à l'emploi. Apprendre à lire et à écrire, mais aussi à calculer, apparaît pour la plupart des apprenants interviewés comme un passage obligé pour décrocher - ou garder - un emploi, tout particulièrement en contexte de pénurie aiguë d'emplois, touchant prioritairement les bas niveaux de qualification.

Savoir lire, écrire et calculer est vu comme une condition d'accès *sine qua non* à des qualifications elles-mêmes nécessaires pour l'accès à l'emploi, qu'il s'agisse du Certificat d'Etudes de Base (CEB), de formations professionnelles qualifiantes⁴ ou encore du permis de conduire⁵. La maîtrise de ces compétences est également vue par certains

⁴ Fatiha, 684-687, 900-917 ; Isabelle, 397-409 ; Mustapha, 398-402 ; Arthur, 52-60, 94-100 ; André, 57-60 ; Pierre, 46-56.

⁵ Fadima, p. 10 ; Fatiha, 658-677 ; Amélie 45-58.

comme une condition absolument nécessaire pour un accès direct à l'emploi⁶, et en particulier un emploi déclaré⁷. Ces compétences sont vues comme indispensables, par exemple, pour pouvoir s'adresser correctement (et sans honte) par écrit à ses collègues ou à son employeur⁸, pour pouvoir s'orienter lorsqu'on doit se rendre sur les chantiers⁹, lorsque le travail visé exige l'usage d'un ordinateur¹⁰, ou parce qu'il s'agit d'effectuer des démarches administratives préalables à la constitution d'un dossier de candidature¹¹, ou tout simplement parce qu'il s'agit d'une condition explicite de recrutement¹². Pour d'autres qui sont en emploi, savoir lire, écrire et calculer est perçu comme une condition nécessaire pour garder son emploi (la maîtrise de ces compétences devenant ainsi un atout décisif pour garder son poste dans un contexte de menace de réduction du personnel, en particulier si à l'illettrisme s'ajoutent à des problèmes récurrents de santé ou de handicap)¹³ : par exemple, parce que la nature de l'activité l'exige (rédiger des rapports sans fautes ou calculer des surfaces de terrain...)¹⁴, ou parce que, suite à un changement de direction, le nouvel employeur se montre plus exigeant que le précédent sur la maîtrise de ces compétences, et que l'on a peur de le décevoir ou de se faire mal voir par lui¹⁵. Savoir lire et écrire est également vu comme une compétence indispensable pour les activités de recherche d'emploi¹⁶ : notamment pour rédiger un CV et une lettre de motivation¹⁷, ou encore, plus fondamentalement, pour *oser* chercher du travail¹⁸.

Par ailleurs, accéder à l'emploi (ou le conserver) représente explicitement pour la majorité des apprenants interviewés, un enjeu tout à fait central, à de multiples égards. Tout d'abord, pour plusieurs d'entre eux, décrocher un emploi est vu avant tout comme le moyen de sortir de la précarité socio-économique : sortir de l'« assistance » du chômage ou du CPAS, améliorer son revenu, subvenir à ses besoins primaires et à ceux de la famille (santé, alimentation, logement, scolarité des enfants...) sont des aspirations massivement exprimées par une partie des interviewés¹⁹. Au-delà de cet enjeu matériel, obtenir ou conserver un emploi représente également un enjeu central d'insertion sociale, à plus d'un titre.

Pour des personnes issues de l'immigration, l'emploi est généralement vu comme un vecteur central d'intégration sociale (« pouvoir travailler avec des Belges », « me sentir Belge »)²⁰, y compris en jouant le rôle de « passeur » entre sa communauté d'origine et le

⁶ Aziz, 99-112, 146-186 ; Fadima, p. 9 ; Fatiha, 652-662 ; Amélie, 45-58, 193-195, 207-210, 309-316 ; Mustapha 70-80, 109-112.

⁷ Amélie 205-210.

⁸ Mustapha, 123-136, Pierre, 375-377.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Pierre, 454-469 ; Amélie, 95-113.

¹² Pierre, 397-400, Mustapha, 113-123.

¹³ Amélie 212-225, 261, 263, 266-277 ; Mustapha, 709-711.

¹⁴ Arthur 108-127 ; Isabelle, 815-820.

¹⁵ Isabelle, 22-28, 815-820, 691-700, 659-660, 818-820.

¹⁶ Mustapha, 709-711.

¹⁷ Amélie, 45-58 ;

¹⁸ Fadima, p. 9.

¹⁹ Pierre, 470-478 ; Fatiha, 692-714 ; Amélie, 281-302 ; Mustapha, 249-257.

²⁰ Mustapha, 317-321, 663 ; Fatiha, 366-395, 421-437, Fadima, pp. 9, 16-17.

pays d'accueil par le biais d'un emploi de traducteur²¹. Pour un apprenant, l'enjeu de l'emploi est de contribuer à sa réinsertion à la sortie de l'hôpital psychiatrique²². Pour un autre, demandeur d'asile, décrocher un emploi est vu comme une condition majeure pour avoir « ses papiers »²³.

Pour d'autres, l'accès à l'emploi est vu comme un moyen de rencontrer d'autres personnes en général, de développer des contacts avec des personnes plus diversifiées (cette diversité étant perçue comme une source positive de stimulation) et de sortir de son cercle familial ou communautaire étroit²⁴. Plus largement encore, avoir un emploi permet de « faire quelque chose pour le monde, pour la planète »²⁵. Avoir un salaire est également perçu comme permettant de consommer « comme tout le monde » (par exemple, acheter une voiture) et à ce titre, comme un vecteur d'intégration sociale également²⁶. Le travail est également perçu comme un facteur de bonne santé²⁷, et plus globalement, de bien-être²⁸.

L'emploi, par l'exemple qu'il procure aux enfants et par les revenus qu'il assure, est également, pour des parents, une condition essentielle pour assurer l'avenir des enfants : leur éviter « une mauvaise vie » (vol, drogue...), « faire des enfants bien », qu'ils ne soient pas comme moi »²⁹.

Enfin, au-delà de ces enjeux « extrinsèques », accéder à l'emploi est aussi explicitement valorisé par certains comme donnant la possibilité d'exercer le métier que l'on aime et qui nous correspond (traducteur, maçon, carreleur, garde d'enfants, restauratrice, horticulteur, infirmière...). On abordera plus loin les enjeux identitaires associés à l'emploi.

b. Conquérir une autonomie dans la vie quotidienne

A côté de l'accès à emploi, l'accès à une plus grande autonomie, et dès lors une plus grande indépendance à l'égard d'autrui, dans la vie quotidienne, constitue un autre enjeu essentiel explicite pour tous les apprenants interviewés. On peut repérer quatre domaines principaux de la vie quotidienne dans lesquels la maîtrise de l'écriture, de la lecture et du calcul est vue comme un moyen essentiel d'accéder à cette autonomie « pratique ».

Un premier domaine est celui des **démarches administratives** domestiques de tous ordres (« faire ses papiers ») : payer des factures, remplir des formulaires et lire des courriers administratifs (banque, assurance, loyer, FOREM, CPAS, etc.)³⁰.

²¹ Aziz, 146-186.

²² Arthur, 9-10, 52-60, 94-100.

²³ Aziz, 131-142.

²⁴ Mustapha, 412-420, 420-428.

²⁵ Mustapha, 576-577.

²⁶ Mustapha, 593-605.

²⁷ Ibid.

²⁸ Mustapha, 624.

²⁹ Mustapha, 249-257, 646-651 ; Pierre, 609-613 ;

³⁰ Fatiha, 452-498 ; Françoise, 448-450 ; 463-467, Pierre, 305-315.

Un deuxième domaine concerne les **activités de consommation** (courses) : lire les étiquettes, les prix, les feuillets publicitaires et les annonces de promotions, les tickets de caisse, avec en particulier, la peur récurrente de « se faire rouler » à son insu³¹, ainsi que de passer à côté de possibles économies (promotions)³².

La santé est un autre domaine : lire une prescription médicale, une étiquette de médicament, interagir par écrit avec le médecin, l'hôpital, etc., pour soi-même ou pour ses enfants³³, tout particulièrement lorsque les problèmes de santé sont lourds et récurrents dans la famille.

Un quatrième domaine est celui de **la mobilité**, des déplacements, non seulement professionnels (se rendre sur son lieu de travail), mais également privés (aller faire des courses, rendre visite à la famille ou à des amis : lire un plan, une carte, des horaires de train ou de bus, des panneaux de signalisation, etc.)³⁴.

Dans les entretiens, il apparaît assez clairement que ce qui est visé dans cette recherche d'autonomie, outre les avantages pratiques immédiats de pouvoir faire des choses impossibles autrement, et de **pouvoir s'affranchir** de la dépendance à l'égard d'autrui, de ne plus devoir systématiquement recourir à l'assistance d'autrui — ses enfants, son conjoint, ses parents, des amis, des employés ou travailleurs sociaux (FOREM, CPAS...) — pour réaliser toutes ces tâches quotidiennes, avec ce que ça peut comporter non seulement d'inconvénients pratiques, mais aussi psychologiques : surtout de sentiment de honte et d'humiliation, perte d'intimité, etc.

c. Assurer l'éducation et le bien-être de ses enfants

Un troisième type d'enjeu apparaît également comme important pour les apprenants, lorsqu'ils parlent de leurs motifs d'entrée en formation à savoir, le désir d'assumer pleinement leur rôle de parents pour assurer l'éducation, le bien-être de leurs enfants, pour leur garantir « une meilleure vie ». Ce souci se traduit principalement dans le domaine du suivi scolaire des enfants : les accompagner au quotidien dans leurs devoirs et leurs épreuves d'examens, interagir (notamment par écrit) avec les enseignants ou la direction, signer les bulletins, inscrire l'enfant dans une nouvelle école, se sentir partie prenante de la communauté scolaire (participation sans honte ni gêne aux réunions de parents, par exemple)³⁵.

d. Trouver sa place dans la cellule familiale, dans la société

Un quatrième enjeu de l'entrée en formation alpha, qui apparaît tout aussi important que les précédents, concerne le lien social, à différents niveaux. On a évoqué plus haut l'enjeu que représente pour les apprenants l'accès à l'emploi en termes d'intégration sociale. Mais apprendre à lire, écrire et calculer est aussi perçu par les interviewés comme contribuant directement à cette intégration, au-delà du travail. Tout d'abord, on vient de le voir, maîtriser l'écrit contribue à accroître l'autonomie dans la vie

³¹ Amélie, 175-176 ; Fatiha, 68-111.

³² Pierre, 330-345.

³³ Françoise, 463-467 ; Fadima, 1 ; Fatiha, 68-111 ; 780-791 ; Pierre, 317-328.

³⁴ Fatiha, 68-111 ; Fadima, p. 15, Isabelle, 762-763, 805-809.

³⁵ Françoise, 56-67, 448-450 ; Fadima, p. 1 ; Amélie, 364-365 ; Isabelle, 538-551, Pierre, 32-45.

quotidienne et dès lors son indépendance à l'égard de ses proches, dans le cercle familial et dans le voisinage.

Cette indépendance permet de (re)prendre une place plus valorisante, plus présente, plus active, comme parent ou comme conjoint. Par exemple, Fadima, d'origine turque, explique qu'apprendre à lire et à écrire lui donne plus d'assurance, dans ses relations avec les voisins, lui permettant notamment de plus s'occuper des enfants du voisinage. Elle évoque aussi combien cela améliore, à ses yeux, sa relation avec sa belle-mère (francophone) et ses propres sœurs qui parlent, écrivent et lisent le français.

Pour Fatiha, être capable de se débrouiller seule dans un magasin ou pour voyager en train, la repositionne de façon plus favorable dans sa relation à son mari. Pour André, rayé du chômage et qui vit « à charge » de sa conjointe, son illettrisme constitue une humiliation supplémentaire vis-à-vis d'elle. En outre, on l'a vu, le fait de pouvoir accompagner la scolarité des enfants permet à un père ou une mère de prendre davantage sa place comme parent. Enfin, pour certains, savoir lire et écrire leur permettra d'identifier si quelqu'un — au sein de la cellule familiale ou en dehors — se moque d'eux, alors que leur illettrisme les plonge toujours dans le doute³⁶.

Par ailleurs, l'engagement en alpha — au-delà de tout apprentissage — peut être également motivé par l'aspiration à *sortir* d'un cercle familial vécu comme oppressant. C'est le cas de Françoise, condamnée au rôle de « bonne à tout faire » à la maison, au service d'une mère atteinte d'Alzheimer et d'un beau-père tyrannique et violent, à devoir s'occuper du ménage, de la fratrie, en plus d'un travail de jour. La formation est recherchée et appréciée par elle avant tout comme un espace de « respiration », où elle peut « reprendre son souffle » (« me libérer la tête »), établir des liens sociaux gratifiants — avec d'autres apprenants, avec des formateurs, se sentir appartenir à un collectif, au-delà de ce qu'on peut y apprendre.

Pour certains, la formation est vue comme un moyen de sortir de son isolement, d'une solitude vécue comme pesante. C'est vrai pour Fatiha, qui dit ne connaître personne en dehors de sa cellule familiale et qui aspire à sortir de sa solitude, à nouer des contacts avec d'autres en dehors du cercle familial.

Pour André, sans emploi, désœuvré, la formation est une façon de combler un vide, de « s'occuper », de « passer le temps », de rencontrer d'autres personnes, en dehors de sa famille. Lire et Ecrire représente aussi pour lui un moyen de développer du lien social en dehors du contrôle externe des organismes d'insertion. De même, Arthur voit dans sa formation alpha le moyen de faciliter sa sortie de l'établissement psychiatrique et d'assurer — au-delà de l'emploi — sa réinsertion sociale. Enfin, pour les personnes issues de l'immigration (Fadima, Fatiha, Mustapha, Aziz), apprendre à lire et écrire est perçu comme un moyen d'assurer leur intégration sociale au sens large (trouver sa place dans la société belge), et au-delà de l'emploi.

Plus prosaïquement encore, selon des formateurs rencontrés lors des analyses en équipes, l'espace de formation représente aussi, pour des apprenants en situation de très grande précarité, un espace ... chauffé³⁷.

³⁶ Fatiha, 16-25 ; Fadima, p. 11.

³⁷ Compte-rendu de la réunion du 13 octobre 2014.

e. Apprendre à réfléchir, à se raconter

A côté de ces enjeux jusqu'ici d'ordre plutôt instrumental, il faut souligner que certains apprenants mettent en avant également des enjeux que nous pourrions qualifier d'« intrinsèques* », c'est-à-dire, inhérents à l'activité de lecture et d'écriture en elle-même.

Ainsi, pour André, la formation va lui apprendre « à faire travailler les méninges ». Pour Aziz, elle va lui permettre un jour de raconter sa vie dans un livre.

2. Les enjeux identitaires de l'entrée en formation : préserver ou conquérir une image positive de soi

A l'horizon des enjeux opératoires que nous venons de passer en revue se dessinent des enjeux identitaires, qui mettent explicitement en jeu l'image de soi de l'apprenant. L'engagement dans une formation alpha est ainsi vu comme un moyen de préserver ou de conquérir une image positive de soi, à ses propres yeux et à ceux des autres. On le verra, les différents enjeux identitaires que nous avons pu identifier peuvent tous être reliés, directement ou indirectement, aux enjeux opératoires présentés plus haut.

a. Travail et image de soi

Chez certains des apprenants interviewés, avoir un emploi (et donc augmenter ses chances d'y accéder via une formation alpha) apparaît clairement comme central pour leur image de soi, voire même leur identité. On trouve dans les entretiens deux versions de cette proposition.

Soit ce qui est mis en avant, c'est la valorisation positive du travail comme pilier essentiel de son identité : d'homme ou de femme, de citoyen(ne) intégré(e) dans la société et surtout « utile » pour la société, de père ou de mère, et plus fondamentalement encore comme sujet doté d'agentivité (avoir un emploi me permet de « faire ce que je veux », « ça fait partie de ma vie », « c'est mon objet », « c'est mon projet »)³⁸.

Soit apparaît au premier plan avant tout l'évitement de l'image négative de soi associée au statut de sans-emploi, c'est-à-dire, d'« assisté » (chômage, CPAS), vécu comme une humiliation insupportable³⁹.

Par ailleurs, on a déjà évoqué le cas d'Aziz, ce jeune Afghane, demandeur d'asile, illettré dans sa langue maternelle, qui s'est donné comme objectif d'apprendre à lire et à écrire en français pour devenir *traducteur* français-afghane. Lorsqu'il parle de son projet affleure son souci de régler de cette façon un conflit de loyauté entre son identification sociale et culturelle à sa communauté d'origine (Afghane, musulman, berger) et son identification à son pays d'accueil dans lequel il cherche à trouver sa place à part entière (avoir un emploi, parler français « parfaitement », être « intégré » en Belgique).

Enfin, on trouve également la trace d'enjeux identitaires liés au travail à propos de l'image de soi comme employé. Ainsi, savoir lire et écrire sans fautes est un moyen pour

³⁸ Mustapha, 233-241, 317-321, 411-420, 576-577, 593-605, 655, 640, 663, 780-791.

³⁹ Mustapha, 249-257, 631-638 ; Amélie, 281-302 ; Fatiha, 792-614.

certains d'assurer une image positive de soi (fierté) ou d'éviter une image négative de soi (honte) vis-à-vis de son employeur⁴⁰.

b. L'image de soi au sein de la cellule familiale

D'autres enjeux identitaires liés à l'apprentissage de la langue française concernent l'image de soi au sein de la famille : comme parent, comme conjoint ou comme aîné(e) de la fratrie. Ces enjeux apparaissent de façon récurrente dans la majorité des entretiens, en particulier concernant l'image de soi comme parent ou comme conjoint. Ainsi pour Mustapha, venir en formation est un moyen de contribuer à tenir son rôle de « responsable de famille », par exemple, quand il s'agit de « parler aux docteurs ».

Plusieurs soulignent aussi l'importance de maîtriser la lecture et l'écriture pour assurer une image positive d'eux-mêmes comme père ou comme mère. En particulier se sentir à la hauteur pour assurer efficacement le suivi de la scolarité de ses enfants est vécu comme essentiel pour son image de soi comme parent⁴¹. De même, avoir un salaire décent permet « d'assurer l'avenir des enfants »⁴².

Plus fondamentalement, savoir lire et écrire peut être vu comme contribuant à s'assurer que les enfants aient un meilleur avenir que le sien (« j'avais peur que ma fille soit comme moi »⁴³).

Enfin, à propos de l'image de soi comme parent, apparaît de façon récurrente le souci de rétablir les rôles parents-enfants. Plusieurs expriment leur souffrance, comme parent illettré, d'avoir à demander l'aide de leurs enfants pour une série de tâches de la vie quotidienne nécessitant de savoir lire ou écrire. Il s'agit pour eux d'une blessure narcissique parfois très vive. Dès lors, pour ces parents, apprendre à lire et écrire est vu comme un moyen de rétablir les rôles et de pouvoir, comme parents, apporter l'aide à leurs enfants (par exemple, dans le suivi des devoirs scolaires à domicile), plutôt que l'inverse⁴⁴.

Suivre la formation alpha est aussi perçu dans certains cas comme susceptible de contribuer à renforcer l'image de soi comme conjoint : c'est le cas de André qui se sent humilié vis-à-vis de sa compagne, qui vit comme une double peine le fait d'être illettré en plus d'être à sa charge financièrement étant exclu du chômage. C'est aussi le cas d'Isabelle qui, avant la formation, devait constamment demander l'aide de son mari pour toute tâche requérant de savoir lire ou écrire. Dans d'autres cas, c'est avant tout l'image de soi dans la fratrie (comme frère ou sœur aîné) qui est en jeu, lorsque, par exemple, les frères et sœurs parlent, écrivent et lisent tous le français⁴⁵. Ici encore, l'enjeu est de pouvoir rétablir les rôles attendus (tels que : « c'est l'aîné qui est censé aider les plus jeunes et non l'inverse »).

⁴⁰ Sebastien, 375-377 ; Isabelle, 691-700, 818-820 ; Fadima, p. 13.

⁴¹ Pierre, 32-45 ; Fadima 20.

⁴² Pierre, 609-613 ; Françoise, 463-467 ; Amélie, 369-380.

⁴³ Isabelle (hors micro).

⁴⁴ Amélie, 114-127 ; Isabelle, 538-551, 561-572, Fadima 20

⁴⁵ Fatiha, 11-45, 16-25 ; Fadima 10-11.

c. Image de soi et place dans la société

Un troisième type d'enjeu identitaire concerne l'image de soi en lien avec sa place dans la société. Deux aspects sont évoqués à cet égard dans les entretiens : d'une part, pour des personnes issues de l'immigration, l'importance de se sentir pleinement intégré dans la société belge (avec parfois une idéalisation de la figure du « Belge », voire un certain dénigrement de sa communauté d'origine)⁴⁶ et d'autre part, indépendamment de son origine, l'importance de se sentir utile à la société. Dans le cas d'Arthur, la perspective d'apprendre à lire et écrire pour décrocher un emploi et pouvoir ainsi sortir de son établissement psychiatrique comporte aussi un enjeu identitaire : être une personne « normale » et « faire quelque chose de bien »⁴⁷. Quant à Aziz, cet Afghan dont nous avons vu qu'il avait pour projet d'écrire un livre sur son histoire de vie, on peut aussi faire l'hypothèse que l'enjeu identitaire pour lui est de se poser comme sujet, au travers du récit autobiographique, en se racontant à soi-même et à autrui (effet de « mise en forme » de soi, adressé à soi-même et autrui).

3. Les événements déclencheurs de l'entrée en formation

Comme nous l'avons rapidement suggéré plus haut, si les enjeux opératoires et identitaires peuvent être identifiés à la base de l'entrée dans la formation en alpha, ils ne permettent pas toujours de comprendre ce qui a amené l'apprenant, à un moment donné précis de sa vie, à prendre la décision d'entreprendre la formation (ou, dans certains cas, d'y retourner) et surtout, à franchir effectivement le seuil du centre de formation.

On a distingué trois types d'événements déclencheurs de l'entrée en formation : divers types d'incidents biographiques qui rendent subitement la situation d'illettrisme immédiatement problématique pour la personne, des rencontres avec des personnes de confiance ou des organismes d'insertion qui communiquent de l'information sur l'existence de la formation et/ou conseillent de s'y inscrire, et enfin des injonctions externes plus ou moins formelles de s'inscrire en formation sous peine de sanctions.

a. Incidents liés à l'emploi

Ce type d'incidents apparaît régulièrement dans les entretiens comme déclencheur de l'entrée en formation. Il peut s'agir de l'échec d'une candidature à un emploi fortement escompté, cet échec étant explicitement lié à la situation d'illettrisme du candidat⁴⁸. Il peut s'agir aussi de la perte d'un emploi particulièrement apprécié, dans un contexte de concurrence accrue qui a fait de la maîtrise de l'écrit un atout décisif⁴⁹, ou encore d'une perte d'emploi (dans lequel l'illettrisme ne posait pas de problème majeur) qui a conduit la personne à s'adresser à une agence d'intérim exigeant d'office la maîtrise de la lecture et de l'écriture⁵⁰.

Dans un autre cas, c'est suite à un changement de patron que la situation d'illettrisme est devenue subitement problématique : alors que l'ancien tolérait que la

⁴⁶ Fadima pp. 9, 16-17; Mustapha 317-321, 663 ; Aziz, 188-194.

⁴⁷ Arthur, 153.

⁴⁸ Pierre, 387-400 ; 454-469.

⁴⁹ Amélie 212-225, 261, 263, 266-277.

⁵⁰ Mustapha, 113-123.

personne fasse régulièrement des fautes dans ses rapports, le nouveau ne l'a plus accepté et a menacé la personne de perdre son poste si elle ne remédiait pas à la situation.⁵¹ Enfin, plus couramment, il peut s'agir d'une perte des allocations de chômage qui oblige la personne à se tourner vers le soutien du CPAS, qui exige en contrepartie l'inscription à une formation alpha⁵².

b. Incidents dans la sphère relationnelle ou familiale

L'entrée en formation peut avoir été déclenchée par un épisode d'humiliation particulièrement marquant et douloureux, dans le cadre d'interactions avec des personnes qui comptent, et qui met directement en cause la situation d'illettrisme : la fille d'une amie proche⁵³, un avocat⁵⁴, un assistant social⁵⁵, un employeur⁵⁶. Un divorce peut également être un événement déclencheur, dès lors qu'il oblige la personne illettrée à devoir s'occuper du jour au lendemain du suivi scolaire de ses enfants ainsi que de toutes les démarches administratives du quotidien, tâches auparavant assurées par l'ex-conjoint(e) lettré(e)⁵⁷. De même, un mari bienveillant peut vouloir systématiquement pousser sa femme à essayer de se débrouiller seule dans les tâches du quotidien exigeant la maîtrise de l'écrit, l'obligeant ainsi, de facto, à s'inscrire dans une formation alpha⁵⁸.

Enfin, de façon assez courante, l'entrée en formation est déclenchée par le fait que les enfants grandissent, entrent à l'école, et exigent de plus en plus des parents un suivi de la scolarité, rendant ainsi la situation d'illettrisme de plus en plus problématique (y compris pour préserver son image de soi comme « bon » parent)⁵⁹.

c. Des rencontres personnelles décisives

Dans certains cas, l'entrée en formation fait suite à une rencontre décisive. Il peut s'agir d'un parent, d'un voisin ou d'un ami proche qui fait connaître à la personne illettrée l'existence de Lire et Ecrire, met en avant son accessibilité géographique (il existe un centre proche) et psychologique (il s'agit d'une formation qui s'adresse à des adultes dans la même situation que toi).

L'impact dans ce cas est d'autant plus décisif que la personne rencontrée est elle-même inscrite en formation et peut donc apporter un témoignage d'autant plus crédible⁶⁰. Dans d'autres cas, il s'agit d'une information ou d'un conseil donné par un professionnel de l'insertion (conseiller FOREM, CPAS...)⁶¹.

⁵¹ Isabelle, 102-106, 162-172, 169-189, 659-660.

⁵² Pierre, 476-494.

⁵³ Françoise, 507-521.

⁵⁴ Isabelle, 228-237.

⁵⁵ Pierre, 253-285.

⁵⁶ Isabelle, 28-32.

⁵⁷ Isabelle, 334-337 ; Pierre, 32-45.

⁵⁸ Fatiha, 45-77.

⁵⁹ Isabelle, 538-551 ; Françoise, 520-521.

⁶⁰ Fadima, p. 1 ; Amélie, 7-12, 10-11 ; Françoise, 523-530.

⁶¹ Amélie, 7-12, 14-15 ; Mustapha, 263.

Enfin, il peut s'agir de la rencontre fortuite d'une autre personne illettrée qui hésite également à s'inscrire. Le fait pour la personne de rencontrer ainsi un alter ego plongé dans la même situation (d'illettrisme et d'hésitation à s'inscrire) a clairement joué un rôle décisif pour oser franchir le pas⁶².

d. Une injonction formelle

Dans d'autres cas, l'entrée en formation résulte d'une injonction formelle imposée par un agent externe : un organisme d'insertion comme le CPAS (Françoise), l'employeur (Isabelle), ou l'établissement psychiatrique (Arthur).

4. Les émotions associées à l'engagement : entre tensions et ambivalence

Les enjeux opératoires et identitaires, ainsi que les événements biographiques déclencheurs qui leur sont associés s'accompagnent le plus souvent d'émotions plus ou moins intenses, qui participent indéniablement à la dynamique d'engagement*.

Il s'agit principalement d'émotions négatives, reliées d'une manière ou d'une autre à la situation d'illettrisme. Nous avons relevé principalement les suivantes : l'humiliation, qui peut se transformer soit en sentiment de honte, soit en sentiment de colère, de vexation.

Dans les deux cas, ces émotions s'avèrent mobilisatrices : soit le sujet n'en peut plus d'être honteux et veut agir pour transformer la situation d'illettrisme à la base du sentiment de honte, soit, vexé, il prend comme un défi à relever la perspective de sortir de son illettrisme.

Par ailleurs, la peur apparaît comme une émotion très présente dans les entretiens : peur d'être jugé ou moqué lorsque l'entourage apprendra que le sujet suit une formation en alpha, peur d'être jugé et moqué par les formateurs et les autres apprenants, peur de ne jamais pouvoir réussir alors qu'on porte derrière soi un lourd passé d'échecs scolaires et autres. « Au début, c'est vrai que j'ai eu dur, hein ! J'avais même peur quand je suis venue pour la première fois, comme une gamine de dix ans qui va la première fois à l'école. J'avais vraiment peur, j'ai été trois jours sans dormir »⁶³.

Ces peurs, plutôt démobilisatrices, combinées aux émotions mobilisatrices, engendrent dans plusieurs cas des sentiments d'ambivalence à l'égard de l'entrée en formation, le sujet étant partagé entre sa peur et son désir d'entrer en formation. On trouve cette dimension émotionnelle de façon assez intense principalement chez Isabelle, Pierre, Françoise et Amélie.

⁶² Françoise, 21-25.

⁶³ Amélie

Conclusion

On retiendra de ce survol quelques points frappants. Tout d'abord, les enjeux qui sous-tendent l'entrée et l'engagement en formation des personnes en situation d'illettrisme apparaissent complexes, multiples et étroitement imbriqués.

On est en tout cas loin de l'image d'Epinal, si couramment véhiculée, de personnes s'engageant en alpha uniquement pour des raisons instrumentales liées à la qualification et à l'emploi.

Certes, on l'a vu, cet enjeu occupe une position indéniablement centrale dans le tableau des motifs d'engagements, mais il n'est de loin pas le seul pour autant. On a vu notamment que la conquête d'une plus grande autonomie dans les différentes sphères de la vie quotidienne est un souci récurrent pour beaucoup. On a également vu que le fait de pouvoir assumer pleinement son rôle de parent, en pourvoyant aux besoins divers des enfants et en leur assurant un avenir meilleur, constitue une préoccupation également décisive à la base de l'engagement. Un autre enjeu apparaît tout aussi essentiel, à savoir le lien social à autrui. Cela vaut pour la sphère familiale (prendre sa place comme parent, conjoint, ou membre de la fratrie), locale (trouver sa place dans le voisinage, sortir du cercle étroit de la cellule familiale), ou sociétale (trouver sa place dans la société belge lorsqu'on est issu de l'immigration, ou, tout simplement, être utile à la société).

Apprendre à lire, à écrire et à calculer est perçu par les apprenants comme un moyen essentiel, non seulement d'accéder à la qualification et à l'emploi, mais également de conquérir une plus grande autonomie dans la vie quotidienne et de trouver sa place dans la famille et dans la société.

On notera aussi que, peut-être contrairement à l'idée reçue, l'enjeu des personnes illettrées qui entrent en formation en alpha n'est pas uniquement d'acquérir une plus grande autonomie, de sortir du statut d'assisté et de la dépendance à l'égard d'autrui. Certes, nous l'avons constaté, cet enjeu est évidemment essentiel, mais il s'accompagne également du souci inverse de pouvoir, *à son tour*, être en position de celui qui assiste autrui. Cette aspiration au renversement des rôles aidant-aidé* est vraie dans la sphère familiale (renverser les rôles parents-enfants, pouvoir aider son conjoint), locale (aider ses voisins) et professionnelle (aider ses collègues).

Or, il nous semble extrêmement important de ne pas négliger cet enjeu, particulièrement pour des personnes qui, parfois depuis de nombreuses années, n'ont jamais pu quitter leur statut d'assistés tous azimuts. Il s'agirait là, en quelque sorte, d'une forme de « réparation » biographique.

Enfin, certains apprenants soulignent clairement qu'ils viennent chercher des compétences, non seulement en lecture et en écriture, mais également en calcul.

Les entretiens ont aussi pu mettre en évidence que les enjeux à la base de l'engagement ne sont pas uniquement opératoires, mais également identitaires, les uns étant étroitement liés aux autres. Ainsi, par exemple, pouvoir assurer le suivi scolaire des enfants contribue à renforcer une image positive de soi comme « bon » parent ; savoir lire et écrire correctement le français dans son contexte de travail contribue à donner une image positive de soi vis-à-vis des collègues et de son patron ; pouvoir se débrouiller seul dans la vie quotidienne a également des effets positifs pour l'image de soi vis-à-vis de son conjoint et de ses enfants, il en va de même pour l'estime de soi découlant de sa capacité à pouvoir exercer à son tour le rôle d'aidant, etc.

Par ailleurs, les motifs d'engagement* en alpha ne sont pas tous exclusivement liés à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Nous avons vu que, chez certains, un des enjeux principaux de leur engagement est de trouver dans la formation — indépendamment de ce que l'on peut y apprendre — un cadre social gratifiant et sécurisant, permettant avant tout de sortir d'un cercle familial vécu comme particulièrement problématique, ou de sortir d'un isolement social vécu comme très douloureux, et de nouer un lien à autrui gratifiant sur les plans affectif et identitaire.

Il est important de noter aussi que ce que l'on vient chercher en formation ne se réduit pas à des enjeux strictement « instrumentaux » : on escompte aussi, par exemple, pouvoir y apprendre à réfléchir ou à se raconter.

Par ailleurs, on a constaté des enjeux dominés par le souci d'*éviter* une situation vécue comme négative — par exemple, sortir du chômage ou de l'assistance du CPAS, sortir d'une cellule familiale vécue comme oppressante, ne plus dépendre des autres dans la vie quotidienne, sortir d'une institution psychiatrique, sortir du statut d'assisté, etc. — alors que d'autres sont dominés par le souci d'*accomplir* une aspiration à une situation positive — accéder à un emploi gratifiant, trouver sa place parmi les Belges, être un « bon » parent à la hauteur pour assurer le suivi scolaire des enfants et leur assurer un bel avenir, etc. Nous verrons plus loin que cette distinction a des conséquences plus importantes qu'elle n'en a l'air.

On a vu également que tous ces enjeux sont étroitement imbriqués. Par exemple, savoir lire et écrire permet tout à la fois :

- d'assurer efficacement le suivi scolaire des enfants et de pouvoir ainsi jouer pleinement son rôle de parent ;
- d'augmenter ses chances d'obtenir un emploi et dès lors, un revenu décent, qui en retour contribue également à pouvoir jouer son rôle de parent capable d'assurer un avenir prometteur pour ses enfants ;
- de devenir plus autonome dans la vie quotidienne et dès lors de pouvoir mieux tenir son rôle de parent en n'ayant plus besoin de recourir à l'aide des enfants pour les tâches domestiques nécessitant de savoir lire et écrire.

Toutefois, la diversité des enjeux ne signifie pas qu'ils soient toujours complémentaires et convergents. Par exemple, le souci d'accéder à l'emploi peut mettre un apprenant en difficulté lorsque celui-ci décroche un emploi qui entre en conflit horaire avec sa formation en alpha,... dont il est par ailleurs persuadé qu'elle est nécessaire pour augmenter à terme ses chances d'obtenir et de garder son emploi. Nous reviendrons sur ce point.

Enfin, soulignons combien l'engagement en formation peut susciter de l'ambivalence chez les personnes en situation d'illettrisme. D'un côté, les différents enjeux que nous avons passés en revue, associés le plus souvent à des événements déclencheurs décisifs, constituent des moteurs très puissants d'engagement. Mais d'un autre côté, le parcours de vie de ces personnes, dans la plupart des cas marqué par une succession d'échecs, par une situation plus ou moins prolongée de dépendance à l'égard d'autrui (proches, organismes d'insertion, etc.) et d'exclusion sociale (chômage, isolement...), les a plus ou moins fortement fragilisées, en termes d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle*, générant ainsi des peurs plus ou moins intenses à l'égard de la formation (peur de ne pas être capable, d'échouer encore, peur d'être jugé ou moqué, etc.).

Cette ambivalence, parfois extrêmement vive, peut dans certains cas amener la personne illettrée à hésiter de façon plus ou moins prolongée à « se lancer à l'eau », au point, comme dans le cas de Françoise, de rester à attendre chaque jour, pendant un mois et demi, devant le centre de formation avant de se décider à franchir la porte !

On notera enfin que cette ambivalence peut être également étroitement liée à la situation de grande précarité – physique, économique, sociale et culturelle – dans laquelle sont plongées certaines personnes illettrées. Cette précarité peut en effet être à la fois source potentielle d'engagement — lorsqu'elles réalisent qu'apprendre à lire et à écrire serait de nature à résoudre une série de problèmes concrets (accès à l'emploi, suivi de la scolarité des enfants, autonomie dans la vie quotidienne, etc.) et d'augmenter les chances de la personne et de sa famille de sortir progressivement de la précarité — et, dans le même temps, source de frein à l'engagement : problèmes de santé, très faible niveau de revenu, non-accès aux informations utiles, faible disponibilité de temps et d'esprit, difficulté de se déplacer, etc.

B. Les effets de formation*

Après avoir examiné, du côté des apprenants, les enjeux et éléments déclencheurs qui sous-tendent leur engagement dans la formation, nous allons à présent nous tourner vers ce qui se joue au cours de la formation elle-même et sur les effets qu'elle produit chez les apprenants. Nous examinerons en quoi la formation apporte – ou pas – des réponses aux aspirations et préoccupations avec lesquelles les apprenants sont entrés en formation, mais également en quoi, le cas échéant, elle modifie ces aspirations initiales et en fait émerger de nouvelles.

*1. Acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul : l'expérience de réussite**

Le premier type d'effet observé, sans doute le plus évident de prime abord, concerne les progrès réalisés par les apprenants dans la maîtrise de l'écrit et du calcul. La majorité des interviewés détaillent les progrès réalisés dans le domaine depuis leur entrée en formation : « avant je ne savais rien écrire du tout », « quand l'assistant social me donnait un papier, je lui disais « merci » et je le mettais devant moi. « Oui, ben ça va », que je disais et je ne savais pas le lire. Une comédie », « quand ils m'ont donné un papier et qu'il m'ont dit de répondre et là je ne savais plus rien », « maintenant je sais faire les papiers toute seule », « Et maintenant, ça porte ses fruits ... J'ai moins de mal à parler, je ne bégaie plus et ça va mieux ... je ne cafouille pas, je ne mélange pas mes idées, je trouve des solutions à mes phrases ... », « je fais moins de fautes qu'avant », « je sors moins mon dictionnaire », « j'ai moins de mal à parler », « j'ai vu ma farde du début et ma farde de maintenant et l'écriture, et tout, c'est déjà mieux », « je sais répondre à des questions qu'avant j'osais pas répondre », « maintenant je comprends ce que je lis, avant je confondais les mots », « avant je ne savais pas écrire, maintenant ça va », « avant je répétais deux ou trois fois et puis, depuis que je suis à Lire et Ecrire je répète une fois », « maintenant je peux traduire », « j'ai compris tout » .

Certains apprenants pointent ainsi explicitement l'impact de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au plan cognitif (mieux comprendre, « faire travailler les méninges », etc.).⁶⁴

On notera que, si beaucoup soulignent les progrès réalisés, le plus souvent avec une évidente satisfaction, parfois même jubilatoire, quelques-uns expriment leur frustration de ne pas progresser* suffisamment à leurs yeux tout en reconnaissant l'importance du chemin déjà parcouru (Mustapha, André, Fadima, Amélie), ce qui justifie pour eux la nécessité de rester en formation, de la poursuivre jusqu'à ce qu'ils aient le sentiment de parfaitement maîtriser ces compétences langagières.

On voit donc bien les différences entre les apprenants quant aux standards de progression qu'ils s'imposent à eux-mêmes et qui conditionnent leur évaluation (et les émotions s'y rapportant) de leur propre progression.

On relèvera également que chez quasiment tous les apprenants interviewés, les progrès rapportés concernent le français parlé, la lecture et l'écriture. Deux seuls (Arthur et Amélie) évoquent les compétences en calcul. Le premier investit fortement les mathématiques en raison de ses aspirations professionnelles – devenir horticulteur – par

⁶⁴ Amélie, 69-78, 309-316 ; Arthur, 100, 155-158 ; Isabelle, 83-91 ; 260-266 ; 573-585, Fatiha, 594-629 ; Pierre, 18, 183-202, 317-328, 330-345, 346-347, 310-315, 305-315, 383-38 ; Fadima, pp. 2, 7-8.

exemple pour le calcul de surface pour le dallage. Les deux regrettent leur manque de progression dans ce domaine.

Ce qui frappe particulièrement dans les entretiens, c'est l'impact de la formation sur le regard que les apprenants portent rétrospectivement sur leur progression. D'une part, c'est seulement après avoir accompli leurs premiers progrès dans la formation que les apprenants vont réaliser rétrospectivement l'ampleur de leur déficit antérieur et du chemin qu'il leur reste à parcourir dans leur formation.

Un des effets de la formation est donc de leur donner une vision plus réaliste de la réalité de leurs compétences, à la fois des progrès effectivement déjà accomplis et de ceux qu'il leur reste à réaliser.⁶⁵ Ils réalisent ainsi rétrospectivement qu'en situation d'illettrisme, ils ne pouvaient survivre qu'au prix d'un certain déni de leur situation, comme, par exemple, Isabelle qui explique à propos de sa situation antérieure d'illettrisme : « On ne ressent pas la même chose ... Avant, je ne me cassais pas la nénette ... pour écrire. Que maintenant, j'aime bien de bien écrire, je vais prendre plus mon temps pour écrire ... et mieux faire (alors) qu'avant, je m'en foutais. ... Maintenant ça a de l'importance. Maintenant, je me dis : 'bon sang, comment est-ce que j'ai pu être comme ça, écrire en plus sans gêne à des gens', ... C'est à ce moment-là (en cours de formation) que je me suis rendu compte que je faisais beaucoup, beaucoup de fautes ... (avant) je m'en foutais (de faire des fautes) ... Parce que maintenant, je prends plaisir à écrire sans fautes »⁶⁶.

D'autre part, certains expliquent que s'ils continuent de faire des fautes, ces fautes n'ont plus le même sens pour eux aujourd'hui : alors qu'elles étaient source de gêne et de honte avant, ce n'est plus le cas maintenant : « Avant, oui (c'était grave de faire des fautes), maintenant, non »⁶⁷.

Ce point est important, car il atteste d'un effet plus profond de la formation, qui permet aux apprenants de dissocier progressivement sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi : auparavant, faire une faute (faible sentiment d'efficacité personnelle) était pris comme un indicateur de sa propre valeur comme personne (estime de soi). Tout se passe ensuite comme si, à la faveur de la formation, on pouvait concevoir que l'on puisse (encore) faire des fautes, sans que ça n'affecte en rien (ou moins en tout cas) sa propre *valeur* personnelle. Ce n'est parce que je me trompe que je *suis* pour autant une personne de moindre valeur.

La formation n'a donc pas seulement un impact sur la progression elle-même des apprenants, mais également sur le sens que ceux-ci donnent à cette progression. Cet effet est évidemment étroitement lié à l'effet que la formation a également sur l'image de soi des apprenants, notamment en termes de sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi.

⁶⁵ Isabelle, 626-647, 469-475.

⁶⁶ Isabelle, 567-585; 235-242.

⁶⁷ Fadima, pp. 6-7.

2. Accroissement de l'autonomie et de l'indépendance à l'égard de l'entourage dans la vie quotidienne

Un des thèmes les plus développés dans les entretiens concerne l'impact positif des progrès réalisés dans la maîtrise du français, de la lecture et de l'écriture, ainsi que du calcul, sur l'autonomie des apprenants dans la vie quotidienne.

Comme on l'a vu, la situation d'illettrisme implique forcément une forte dépendance à l'égard de son entourage (enfants, conjoint, voisins, amis ...) dans tous les domaines de la vie quotidienne et génère beaucoup de souffrance. On a vu également que la recherche d'autonomie constitue un enjeu très important dans l'engagement en formation.

Assez logiquement, les apprenants interviewés soulignent largement les changements qu'a ainsi apportés leur formation en termes d'autonomisation, en particulier à l'égard des proches ainsi que des acteurs professionnels de l'insertion qu'ils sont amenés à côtoyer dans leur parcours ; et c'est cet effet d'autonomisation qui semble leur faire le mieux prendre conscience de leurs progrès et leur apporter une satisfaction immédiate.

Cet effet est relevé dans différents domaines de la vie quotidienne, notamment : les transactions commerciales (savoir lire un ticket de caisse, savoir payer ses factures, savoir lire les promotions dans les magasins et réaliser des économies), avec le sentiment de ne plus « se faire rouler »⁶⁸ ; la santé (pouvoir lire une ordonnance de médecin)⁶⁹ ; les démarches administratives⁷⁰, le travail (savoir rédiger un rapport sans faute)⁷¹ ou la recherche d'emploi (écrire un CV, une lettre de motivation, *oser* chercher du travail) ; la mobilité (usage des transports en commun)⁷², etc.

L'acquisition de ces compétences nouvelles leur assure une plus grande indépendance à l'égard des enfants ou beaux-enfants (« avant je devais toujours demander à mon fils pour remplir les papiers, maintenant je le fais toute seule »⁷³), du conjoint⁷⁴, des agents du FOREM⁷⁵ ou de l'assistant social⁷⁶, de l'entourage en général « « maintenant je me débrouille seule, je demande de l'aide encore de temps en temps, mais un peu moins »⁷⁷.

Cette conquête d'autonomie et d'indépendance à l'égard des autres est vécue de façon extrêmement positive. Elle est d'abord associée à un sentiment de liberté (« je me sens bien, je n'ai plus peur, je me sens libre »⁷⁸), mais aussi de pouvoir construire et faire respecter son intimité (par exemple, Pierre exprime la honte éprouvée dans le passé

⁶⁸ Amélie, 175-176, Pierre, 305-315, 330-345; Fatiha, 594-602.

⁶⁹ Pierre, 317-328 ; Fatiha, 594-602.

⁷⁰ Françoise, 59-63 ; Pierre, 346-347 ; Fatiha, 594-602.

⁷¹ Isabelle, 446-455

⁷² Fatiha, 628-638, Fadima, p.9.

⁷³ Amélie, 69-78, 114-127.

⁷⁴ Isabelle, 225-237

⁷⁵ Amélie, 95-113.

⁷⁶ Pierre, 310-315.

⁷⁷ Françoise, 56-57, 207-209.

⁷⁸ Fatiha, 585, 592-624

lorsqu'il était obligé de faire lire ses factures à son assistant social, ce qu'il ne fait plus aujourd'hui, maintenant qu'il est capable de les traiter seul)⁷⁹.

3. Rétablissement des rôles parent-enfant, réciprocité des rôles aidant-aidé*

Le gain d'autonomie résultant des progrès de l'apprenant dans sa formation apparaît également crucial pour l'image de soi des apprenants comme parents. Or, on a vu combien il s'agit là, pour beaucoup, d'un enjeu également essentiel dans l'engagement en formation.

A cet égard, plusieurs apprenants expliquent l'importance pour eux d'être parvenus aujourd'hui à renverser les rôles, puisque désormais, non seulement, ce ne sont plus les enfants qui doivent aider leur parent (par exemple, pour remplir des papiers, lire un horaire de bus, ou encore le prix d'un article dans un magasin), mais qu'en plus le parent devient capable d'aider ses enfants, notamment dans leur scolarité (devoirs à domicile, par exemple)⁸⁰. Isabelle s'exprime ainsi à propos de sa relation avec sa fille : « Parce que moi je ne savais vraiment pas du tout. Au contraire, je ne lui aurais vraiment pas appris, comme je faisais beaucoup de fautes et tout ça. Je ne pouvais pas, moi, me mêler de ses devoirs ... Avant c'était ma fille qui me corrigeait ... alors que maintenant, elle est fière de moi malgré tout »⁸¹.

Des pères aussi, comme Pierre, par exemple, ont fait la même expérience : « Maintenant, quand ma fille vient (chez lui, dans le cadre d'une garde alternée), je sais faire les devoirs avec elle, et ça va mieux »⁸².

L'effet positif est donc double, en termes d'image de soi comme parent : devenir celle ou celui qui est capable d'aider ses enfants, de contribuer à leur réussite scolaire, mais aussi devenir celle ou celui qui n'a plus besoin d'eux pour lire et écrire.

Il en découle aussi chez certains le plaisir de sentir que leur enfant peut aujourd'hui être fier d'eux (enjeu de reconnaissance), ou encore de pouvoir exercer ainsi une fonction d'exemple positif pour eux, ce qui est perçu comme capital dans la relation éducative (« pour leur assurer un bel avenir ») ; fierté et exemplarité d'autant plus élevées pour eux que cette conquête a représenté, à leurs yeux, une somme considérable d'efforts pour en arriver là où ils en sont aujourd'hui.

Enfin, le plaisir tient aussi à la capacité de pouvoir explorer des modalités inédites du lien affectif avec ses enfants, à l'instar de Françoise qui a découvert le plaisir d'échanger des SMS avec son fils⁸³.

Alors que chez certains, les progrès réalisés en formation ont permis d'aboutir au rétablissement complet des rôles, à leur plus grande satisfaction, d'autres se sentent encore à mi-chemin dans ce processus. Ainsi, Amélie aspire vivement à pouvoir aider son fils dans ses devoirs scolaires alors qu'elle a encore besoin de lui pour l'aider à lire et écrire (notamment à l'ordinateur) dans la vie quotidienne. Elle exprime d'abord combien ce renversement des rôles actuels la met mal à l'aise : « Parce que moi je suis sa mère.

⁷⁹ Pierre, 307-315.

⁸⁰ Fadima, p. 20.

⁸¹ Isabelle, 538-570.

⁸² Pierre, 284-285.

⁸³ Françoise, 344-358.

C'est moi qui devrais aider mon fils et pas mon fils qui devrait m'aider ». Et pourtant, ses progrès en formation la poussent aujourd'hui à oser essayer de s'impliquer dans les devoirs de son fils, à commencer à l'aider. Mais consciente des limites encore importantes aujourd'hui de ses compétences, elle trouve comme compromis d'accompagner son fils à une école des devoirs, pour se donner un « filet de sécurité » et s'assurer qu'elle ne lui fera pas faire d'erreur : « Donc, quand il a des devoirs ... je vais faire ses devoirs avec eux là-bas (à l'école des devoirs). C'est eux qui s'occupent de mon fils. ... Ça me fait drôle parce que normalement c'est mon rôle à moi de le faire, mais quand je peux pas, c'est pas possible. Je vais pas aller lui faire faire des erreurs et qu'après il a des mauvais points. Donc je préfère demander de l'aide que lui faire faire n'importe quoi ».

Au-delà de ce qui se joue dans la relation parent-enfant, les progrès réalisés en formation permettent aussi aux apprenants de faire l'expérience d'une *réciprocité* des rôles aidant-aidé dans leur vie quotidienne (par exemple, pouvoir aujourd'hui : s'occuper des enfants du voisinage⁸⁴, donner à sa sœur une information précieuse qu'elle n'avait pas sur le chômage⁸⁵, « Savoir et dire à sa mère qui a du cholestérol ce qu'elle peut manger ou pas⁸⁶, faire les formalités pour faire un don d'organe...) : ils ne sont plus en permanence, dans tous les domaines de leur vie quotidienne, dans le rôle de l'aidé, de l'assisté, mais peuvent aujourd'hui, à leur tour, être aussi, à certains moments, dans le rôle de l'aidant, et cette capacité d'alternance, de réciprocité des rôles prend une valeur particulière lorsqu'elle s'inscrit dans la relation avec son conjoint. Ainsi, Isabelle nous dit : « Aujourd'hui, mon mari fait encore bien des fautes. Ça me fait plaisir, quand il envoie un message (SMS), il me demande comment est-ce que ce mot-là s'écrit... Et je sais lui dire. Alors, c'est une fierté, quoi ! »⁸⁷.

On notera enfin, que l'expérience de cette réciprocité des rôles aidant-aidé ne résulte pas seulement des progrès réalisés dans l'apprentissage, mais également de la participation au groupe en formation, comme espace où peut s'expérimenter ce lien de réciprocité. Ainsi, Françoise explique que dans le groupe, elle est très proche de deux apprenants et que, tour à tour, à différentes occasions (par exemple, face à des moqueries d'autres au sein du groupe), ils ont pris la défense les uns des autres⁸⁸.

Plus largement, c'est l'expérience de la réciprocité des rôles dans une relation de solidarité au sein du groupe qui semble marquer les apprenants.

4. Renouer du lien social

Un des effets majeurs de la formation alpha rapportés par les apprenants est de les sortir de l'isolement, de leur permettre de (re)nouer du lien social. Cet effet tient à deux aspects de la formation : les progrès réalisés dans les apprentissages (du français oral, de la lecture, de l'écriture et du calcul) et la participation au groupe en formation.

D'une part, la maîtrise progressive de la lecture, de l'écriture et du calcul a pour effet de sortir les apprenants de l'isolement social dans lequel les enfermait leur situation

⁸⁴ Fadima, p. 13.

⁸⁵ Françoise, 269-282.

⁸⁶ Françoise, 269-274.

⁸⁷ Isabelle, 587-591.

⁸⁸ Françoise, 254-256.

d'illettrisme. Amélie résume cela très bien : « La formation m'a permis de faire plus connaissance des gens. Que avant je n'avais pas. Du fait que je savais pas lire, pas écrire, je savais pas calculer, rien. Celle-là on ne lui parle pas, elle sait pas lire et écrire, c'est une bonne à rien. Ça on me l'a déjà claqué dans la tête, c'est pour ça que je le dis ! J'ai plus de personnes qui sont autour de moi maintenant, qu'avant j'avais pas ».

Ou Arthur : « Quand il y avait un problème, moi je me taisais, je restais dans mon coin. Et je vois maintenant qu'ils (les autres) s'ouvrent à moi, qu'ils me parlent, ils me disent bonjour et voilà quoi, on rigole ». Ou encore Françoise : « (Avant) j'étais fort renfermée. Lire et Ecrire a fait que je me suis ouverte aux autres, au monde comme on dit ».

Cet effet est rapporté tous azimuts : dans la sphère de la famille, des amis, du voisinage, du travail, ou l'espace public. En particulier pour des femmes, savoir lire et écrire permet de sortir de la cellule familiale (le mari, les enfants)⁸⁹. Pour les apprenants issus de l'immigration, l'acquisition de ces compétences langagières les soutient dans leur parcours d'intégration.

Le groupe, un laboratoire social...

Il est donc frappant de constater dans les entretiens à quel point le groupe en formation (y compris, la relation – souvent très fortement investie – avec le formateur ou la formatrice) joue un rôle essentiel d'« espace transitionnel » pour les apprenants. Ils y font, à petite échelle, dans un espace « protégé* » et psychologiquement sécurisée, l'expérience – pour beaucoup nouvelle – du lien social : celle d'être reconnu comme personne à la fois dans son existence et sa valeur, par et pour les autres apprenants (rencontrant les mêmes difficultés) et les formateurs, celle de la solidarité (pouvoir être tour à tour aidant et aidé), celle d'une personne à la fois unique et singulière, mais aussi reliée aux autres par de nombreux points communs, à commencer par une histoire commune d'illettrisme.

Les entretiens fourmillent ainsi d'anecdotes, d'événements visiblement marquants pour les apprenants, et qui concernent la vie du groupe, la place qu'ils y prennent progressivement, avec toutes les joies et les peines ; les doutes, les peurs et les soulagements ; les conflits, les tensions diverses et leur résolution ; le rejet et l'acceptation ; l'agressivité et la bienveillance ; l'égoïsme et la générosité ; la solidarité et le soutien réciproque ; les règles, leur respect et/ou leur transgression qui caractérisent la vie en groupe.

Pouvoir faire ces expériences dans un espace sécurisant comme celui du groupe en formation permet ainsi d'acquérir progressivement à la fois des compétences sociales et de la confiance en soi susceptibles, par la suite, d'être transférées dans les autres sphères de la vie quotidienne.

L'ambivalence de l'effet de groupe

Le groupe est aussi le lieu où peut se construire une identité sociale, un sentiment d'affiliation, d'appartenance, mais pour certains, d'une nature particulière, lorsque le groupe et l'institution de formation sont comparés à une famille (« Lire et Ecrire, c'est comme une famille »⁹⁰). Ceci apparaît particulièrement important pour ceux issus d'un

⁸⁹ Fatiha, 366-355, 421-437, 576-581.

⁹⁰ ... ???

milieu familial chaotique, dans lequel ils souffrent d'une non-reconnaissance, soit de leur existence (indifférence), soit de leur valeur (rejet, dénigrement).

Mais vivre le groupe en formation comme une famille s'avère être une arme à double tranchant : d'un côté, l'apprenant s'en trouve consolidé, renforcé dans son exploration et sa construction du lien à l'autre, qui peut être progressivement transféré à d'autres sphères de sa vie quotidienne, mais de l'autre, il éprouvera d'autant plus de difficulté à quitter le « cocon familial », à couper le cordon ombilical qui le relie au groupe et à Lire et Ecrire.

Comme on le verra, ce phénomène est parfois à la base de la difficulté de certains apprenants de quitter la formation, alors qu'ils n'y progressent quasiment plus.

Insistons également sur le fait que le groupe apparaît pour certains comme le lieu où peut être réalisée l'expérience marquante de la confrontation à un cadre clair et ferme : celui d'une institution et d'un groupe qui a ses propres règles : en matière d'horaires, de régulation des apprentissages, de la vie de groupe, de relation formateur-apprenants, de la vie institutionnelle, etc. Or, cette expérience apparaît chez certains comme un vecteur essentiel de socialisation, non seulement dans l'espace de formation, mais également, progressivement, dans les autres espaces de la vie quotidienne des apprenants. Par exemple, Françoise explique : « Lire et Ecrire, c'est génial, parce que tu apprends que quand tu fais un contrat avec une personne, tu dois le respecter, prévenir quand tu ne viens pas ».

Enfin, et peut-être plus fondamentalement encore pour des personnes avec un long passé d'illettrisme, le groupe en formation est le lieu où les apprenants peuvent faire l'expérience de l'utilité à autrui, à la société, une expérience pour beaucoup largement inédite ; et ce sentiment d'utilité fonde un sentiment de dignité : « On ne peut pas être fort dans tout. A Lire et Ecrire, on peut montrer ses qualités. Chacun a quelque chose à apprendre de l'autre. Oui, je suis pas le dernier ! ... Donc si je peux montrer quelque chose, je le montre. ... Ça me fait plaisir, car alors là, vous sentez que vous servez à quelque chose, vous voyez ? » (Pierre).

5. Image de soi et émotions

a. La confiance en soi

La formation alpha apparaît également avoir un impact très important chez les apprenants sur le plan de l'image de soi et des émotions. Une première thématique récurrente concerne les effets de la formation sur la confiance en soi, mise en contraste avec la peur qui dominait auparavant⁹¹ : « J'avais toujours peur de ne pas bien faire (dans des démarches administratives), maintenant je me sens rassurée, je n'ai plus peur de faire un papier, alors qu'avant j'avais peur », « Je suis plus sûre de moi », « Je me sens mieux dans ma peau quand je dois écrire et tout ça », « Ça vous met vraiment une confiance en vous. Pour ça, je ne voudrais pas abandonner (la formation) », « On m'a tellement rabaisée (dans ma famille) que moi, la confiance, elle n'était plus là. Moi, Lire et Ecrire m'a fait que j'ai confiance, la preuve maintenant que je vais chercher mon pain toute seule », « Je ne sais pas si c'est Lire et Ecrire qui m'a fait ça, mais j'ai un peu plus confiance en moi. C'est pas 50% hein, c'est 20% », « J'ai pas encore tout à fait confiance

⁹¹ Isabelle, 535-536 ; 257-264 ; 595-596 ; Françoise 26-34 ; 75-77 ; 98-99 ; 65-66 ; 207-209 ; 497-499; Fatiha, 292-298 ; 483-498 ; 576-581 ; Fadima, p. 6.

en moi, mais ça m'a donné plus confiance en moi, à répondre à des personnes qu'avant j'osais pas répondre », « (Avant) j'avais peur de répondre, maintenant, je réponds, parfois j'ai des questions et je réponds », « ça me f(ais)ait peur, ça me f(ais)ait un peu triste quand je suis venue, je compren(ai)s rien du tout ... « Avant, je ne me sen(tai)s pas bien, vraiment pas bien du tout ; tout le temps peur, tout le temps, je ne sais pas comment dire (j'étais) fermée ».

La peur et l'anxiété sont donc aussi parfois teintées de tristesse, de dépression, de mal-être global.

On constate donc le lien étroit entre le gain de confiance en soi et le gain d'autonomie dans la vie quotidienne évoquée plus haut comme résultant des apprentissages réalisés en formation.

Mais la confiance en soi est également liée, comme on vient de la voir dans le paragraphe précédent, à ce qui se joue dans le groupe en termes de reconnaissance et de valorisation. La relation au formateur apparaît pour certains décisive : « Parce qu'à Lire et Ecrire, tous les formateurs, ils m'ont donné un truc que personne ne m'a donné. Sans le donner, ils le donnent : déjà c'est faire confiance à la personne, c'est passer derrière moi, c'est faire confiance »⁹². Cela dit, la confiance en soi ne s'acquiert que progressivement au cours de la formation. Plusieurs apprenants expriment à quel point le début en formation fut source d'une extrême anxiété, comme cela a déjà été évoqué plus haut : « Le premier jour très dur. Je suis venue et j'ai vite fait demi-tour. Mais le deuxième jour, je suis venue et là, j'étais inscrite à Lire et Ecrire. ... Au début, c'est vrai que j'ai eu dur, hein ! J'avais même peur quand je suis venue pour la première fois, comme une gamine de dix ans qui va la première fois à l'école. J'avais vraiment peur, j'ai été trois jours sans dormir »⁹³.

b. La fierté

Une autre thématique largement développée dans les entretiens à propos des effets de formation, très proche de la première, concerne la fierté - à l'égard des formateurs et du groupe, de l'entourage familial (conjoint et enfants), des collègues de travail et surtout de l'employeur, des amis, etc. : « J'en suis super fière (d'avoir pu réaliser seule un agenda), c'est comme si j'avais fait un truc énorme »⁹⁴, « Avant on me regardait de travers, (alors) que maintenant on ne me regarde plus de travers. On disait 'ouais, regarde celle-là, c'est une clocharde, elle sait pas lire, elle sait pas écrire, elle sait pas calculer' »⁹⁵.

La fierté acquise par la formation est donc mise en contraste avec la honte, la gêne, l'embarras, qui occupaient visiblement une place centrale par le passé dans la situation d'illettrisme : « Parce que, malgré tout, quand on ne sait pas bien écrire et tout, on est, même que la personne ne vous voit pas, on est gênée. On a, comment est-ce que je vais expliquer ça ? Dans soi-même, on est, on se dit malgré tout : pourquoi est-ce que je ne sais pas bien écrire ? Bon parce que j'ai pas fait d'études ... »⁹⁶.

⁹² Françoise, 75-77.

⁹³ Amélie, 11-12, 479-481.

⁹⁴ Françoise, 591-592 ;

⁹⁵ Amélie, 327-327.

⁹⁶ Isabelle, 261-264.

Cette fierté résulte directement des progrès et expériences de réussite réalisés dans les apprentissages et du gain d'autonomie qu'ils engendrent dans la vie quotidienne. Certains apprenants la relient également au regard positif porté sur eux par les formateurs et le groupe, ainsi que celui porté par l'entourage (enfants et conjoint, frères et sœurs, amis, voisinage, collègues de travail, employeur, l'école fréquentée par les enfants, ...) : « (Mon père) est content, il a dit : 'Ma fille, ... comment tu fais pour apprendre tout ça tout de suite, tout ça ?' ... il est fier »⁹⁷.

Elle résulte aussi de la fonction d'exemplarité que les progrès réalisés en formation renvoient à l'apprenant, notamment à l'égard de leurs enfants : « Mon fils, il est content et fier de moi parce qu'il dit que je suis une maman moins stressante, il est content que je ne me laisse pas abattre, que je me bats pour moi et pour lui »⁹⁸.

Cette fonction d'exemplarité, liée à l'importance de l'effort que représente, aux yeux des apprenants, leur investissement en formation, a pour certains une portée encore beaucoup plus large : « ça va un peu partout, les gens ils te regardent autrement. Ils disent 'hein, t'as vu ? Elle, elle est quand même courageuse, elle sait pas lire, elle sait pas écrire, mais elle fait quand même ça, ça et ça' »⁹⁹ ... « Au fait, tu te fais mal juger quand tu es au chômage. Moi j'ai jamais été jugée parce qu'ils voient qu'à côté de ça, je vais quand même en formation. Je reste pas mon cul assis. ... Je reste pas sans rien faire, même si c'est assis trois heures sur une chaise et écrire. Pour eux, c'est la preuve qu'on bouge »¹⁰⁰.

On observe ainsi l'interaction entre l'évolution du regard que l'apprenant porte sur lui-même et le regard que porte sur lui son entourage, sur le mode d'un cercle vertueux : la fierté exprimée par un autrui significatif à son égard renforce sa propre fierté.

Dans certains cas, la honte (par exemple, à l'égard des enfants, d'un assistant social, d'un employeur) a opéré comme élément déclencheur de l'entrée en formation : « J'ai voulu prouver à mes enfants que j'étais capable de savoir lire, écrire et calculer. Parce qu'au début, c'est vrai que mes enfants me maltraitaient : 'Ouais, t'es une bonne à rien, t'es une handicapée', et tout. Donc, j'ai voulu prouver à mes enfants que je pouvais le faire » (Amélie)¹⁰¹, « C'est mon assistant social qui m'a envoyé ici et qui m'a poussé un peu ... il m'a dit : 'Réveille-toi ! Vas-y pour tes filles, et tu vas pas finir con'. 'Tu vas pas finir bête et con' qu'il a dit. ... Quand il m'a dit ça, ça m'a (vexé, peiné) qu'il me prend pour un con ou un bête. Ça veut dire que pour lui je suis con et bête, vous voyez ? ... Mais il a bien fait. ... Maintenant j'en reparle avec lui et on rit de ça ! ... Je voudrais bien lui dire merci ... » (Pierre)¹⁰², « ... Ma cheffe me dit : 'on va t'inscrire à Lire et Ecrire' – 'ah bon', je dis, 'et pourquoi ?' – 'Parce que tu fais des fautes' (dans tes rapports) et tout ça. ... Le nouveau directeur, ça ne lui a pas plu que je fasse des fautes ... j'étais vexée au départ. Parce que je me suis dit : 'bon ben, à 50 et des ans, je me dis 'zut, me refoutre à l'école', et sur le moment j'ai été vexée ... Au début je râlais, après je me suis dit que j'ai bien fait d'accepter parce que ça m'a fort ... le résultat j'étais contente »¹⁰³.

Fierté et levée du tabou, de la honte...

⁹⁷ Fatiha, 988

⁹⁸ Françoise 344-345.

⁹⁹ Amélie, 333-335,

¹⁰⁰ Amélie, 296-304.

¹⁰¹ Amélie, 184-186.

¹⁰² Pierre, 253-285.

¹⁰³ Isabelle, 22-29 ; 99-107.

On notera également que cette fierté nouvellement acquise par l'apprenant de savoir lire et écrire, et de savoir faire seul, par lui-même, tout ce qui en découle, compense du coup largement l'embarras éventuel que les autres sachent qu'il suit une formation alpha (« Je ne suis pas gênée de ma formation, on peut le dire que je suis à Lire et Ecrire, je m'en fous ... je ne suis pas gênée de le dire »¹⁰⁴, « J'osais pas le dire autour (que j'étais inscrite à Lire et Ecrire). Enfin, ma mère et tout ça, elle le savait, mais mes copains mes copines et tout ça, avant j'osais pas le dire, maintenant je m'en fous, je le dis, que ça leur plaise ou que ça ne leur plaise pas, j'en n'ai rien à cirer »¹⁰⁵).

On peut enfin souligner les liens étroits observés entre ces effets de la formation : la confiance en soi et la fierté contribuent à sortir de son isolement : « (Avant de venir à Lire et Ecrire) je ne faisais rien. J'osais même pas sortir de chez moi. Je restais enfermée en fait. ... On me jugeait et tout ça. Que maintenant, je vais partout, j'en n'ai plus rien à faire maintenant. (Si) on me regarde de travers, (je dis/pense :) 'vas-y, regarde-moi de travers, j'en n'ai plus rien à cirer', alors qu'avant je restais enfermée chez moi ... »¹⁰⁶.

6. Affirmation de soi et subjectivation*

Un autre effet régulièrement relevé dans les entretiens est étroitement lié à la thématique de la confiance en soi, à savoir, l'affirmation de soi. Ce dont il est question ici, ce n'est plus seulement l'estime de soi et la confiance dans sa capacité à réussir, à faire des choses de façon autonome, mais d'oser se poser vis-à-vis d'autrui comme individu capable, dans la vie quotidienne, de dire et de faire ce qu'il pense, même si cela peut parfois le mener au conflit, capable également de se faire respecter face au dénigrement ou à la moquerie.

Cette capacité croissante d'affirmation de soi apparaît liée au sentiment de « normalité » lié à la maîtrise de la lecture et de l'écriture : « Et là, je ne me laisse plus faire parce que je trouve que je suis une personne normale » (Françoise, 498-499). Comme si ce sentiment conquis de normalité autorisait du coup la personne à tenir une parole propre, une parole légitime.

On vient d'entendre Amélie expliquer qu'aujourd'hui le regard dénigrant des autres à son égard ne l'affecte plus (« si on me regarde de travers, je n'en ai plus rien à cirer »). Mais cette affirmation de soi est encore plus explicite chez d'autres, par exemple Françoise, lorsqu'elle rapporte l'épisode récent qui suit.

Alors qu'elle était sans domicile depuis plusieurs mois, elle s'est vue refuser la location d'une petite maison qui lui convenait, la propriétaire ayant préféré la louer à quelqu'un d'autre. Peu après, elle rencontre par hasard la propriétaire en question : « Alors une fois je l'ai vue en rue et j'ai osé lui demander et lui dire ce que je pensais. Je lui ai dit qu'elle voulait pas me la louer, mais qu'elle la loue à d'autres alors que moi j'ai attendu depuis un an et que j'aurais pu chercher autre chose en attendant, et là, je suis dans la rue ... J'ai dit cela toute polie, sans m'énerver, mais je lui ai dit : 'je te remercie. Là je te parle, mais à partir de maintenant, t'auras plus une parole de moi'. Toute polie, j'ai dit tout ce que je pensais. Puis j'ai écouté ce qu'elle m'a dit : 't'es handicapée, lui non'. - 'Et alors, parce que je suis handicapée, j'ai pas droit à une maison ?'. Et je lui ai

¹⁰⁴ Françoise, 589-591.

¹⁰⁵ Amélie, 244-246.

¹⁰⁶ Amélie, 326-327.

dit, là j'ai été un peu méchante, le lui ai dit : 'ben, j'espère qu'il ne te paiera pas ton loyer' ... Ouais, maintenant, quand on m'attaque, je fais du tac au tac »¹⁰⁷ .

Ce processus est cependant très progressif. Ainsi, toujours chez Françoise, le processus d'affirmation de soi est en route, mais loin encore d'être abouti s'agissant de ses rapports avec sa famille. On se souviendra que Françoise fait depuis longtemps l'expérience du rejet au sein de sa propre famille, tout en étant constamment utilisée par sa mère malade et son beau-père tyrannique pour toutes les basses besognes domestiques. Dans ce contexte, elle nous dit : « Maintenant, je m'en rends compte (que ma famille « me rabaisse »), mais je n'arrive pas à dire non. Maintenant, ma petite sœur, elle me respecte vraiment bien, elle m'encourage même, elle me dit : 'tant que tu peux rester, tu restes. 'Mais je vais quand même pas rester toute ma vie là' que je lui réponds. ... Dès que je sens que je peux me débrouiller toute seule (pour lire et écrire) j'arrête ! ... »¹⁰⁸ . Dans le même ordre d'idées, Fatiha explique à propos de ses progrès en alpha, qu'elle a à présent moins peur de sortir, qu'elle a « besoin de dire des choses, beaucoup de choses à dire, beaucoup de choses ; j'ai fait un effort, je n'ai plus peur »¹⁰⁹ .

Ainsi que l'illustre ce dernier propos de Fatiha, tout se passe donc comme si oser s'exprimer ouvrait du coup la voie au *besoin* et/ou au *désir* de s'exprimer, comme personne, comme *sujet*, dirons-nous. Ce processus de subjectivation – savoir, pouvoir et vouloir affirmer qui l'on est comme sujet – est intimement lié, non seulement à la confiance en soi et à l'estime de soi conquises au fil des expériences de réussite dans les apprentissages réalisés en formation et de l'expérience d'une autonomie nouvelle dans la vie quotidienne qui en découle, mais également à la nature même de ces apprentissages.

Apprendre à lire et à écrire, c'est donner les moyens de *se dire*, comme sujet. Ainsi plusieurs apprenants expriment leur projet d'utiliser leurs compétences nouvellement acquises pour, un jour, écrire sur leur vie. Ainsi Aziz, qui nous dit : « Maintenant, je parle français, mais je parle de mon histoire pour vous et pour les autres, tout compris ce qui a passé en Afghanistan et ici, parler des pays qu'on est venu jusqu'ici »¹¹⁰, ou Fadima qui espère bientôt « écrire son histoire (de vie) »¹¹¹.

De même, Françoise, confrontée à un problème douloureux dans sa vie, a pu écrire, raconter tout ce qui n'allait pas, bénéficiant ainsi immédiatement des vertus de la mise en récit de ce vécu douloureux (« C'était mercredi, je crois. J'ai mis mon MP3 sur la tête et le stress était revenu, j'ai pris une feuille et j'ai tout mis sur une feuille tout ce qui s'est passé, et ce que je savais pas écrire, je l'ai dessiné ... ça m'a fait du bien »)¹¹².

Plus largement, le désir de laisser des traces de soi apparaît chez plusieurs apprenants interviewés : Françoise s'étend ainsi sur l'importance que revêt pour elle d'avoir réussi à réaliser seule un agenda personnel. Au-delà de l'évidente satisfaction de la réussite d'une épreuve d'apprentissage, on sent dans ses propos que l'enjeu est d'avoir réussi à réaliser un objet, un artefact, à elle qui la représente, un enfantement d'elle-

¹⁰⁷ Françoise, 479-493.

¹⁰⁸ Françoise, 79-87.

¹⁰⁹ Fatiha, 576-581.

¹¹⁰ Aziz, 192-194.

¹¹¹ Fadima, P. 6.

¹¹² Françoise, 121-125.

même : « L'agenda, c'est mon bébé, j'en suis super fière. ... Il est là dans mon sac à main, parce que c'est moi qui l'ai fait et comme ça je vais le montrer à la psychologue »¹¹³.

On retrouve ici associés le sentiment de fierté lié à la réussite en soi d'une épreuve difficile, le plaisir d'être l'auteur de cette réussite (je l'ai fait toute seule), et le sentiment d'avoir quelque chose à soi, incarnant son intimité. De même, plus loin dans l'entretien, elle explique l'importance pour elle de donner littéralement une partie de soi par un don d'organe (rendu possible par sa maîtrise de l'écrit pour effectuer les démarches administratives d'inscription) : « J'ai été faire don d'organe. C'est un petit papier de rien du tout, mais c'est important pour moi. ... là je voulais faire quelque chose depuis très longtemps, quelque chose qui venait de moi »¹¹⁴. Ici encore, on retrouve le thème de l'enfantement de soi, comme effet indirect de la formation.

Enfin, dans le même ordre d'idées, plus prosaïquement on notera que Françoise, au début de l'entretien, a refusé l'anonymisation de son entretien : elle a insisté pour que son prénom réel figure dans la retranscription de son entretien pour la recherche.

Le groupe en formation apparaît ici encore comme jouant une fonction essentielle d'espace transitionnel dans la construction de cette capacité d'affirmation de soi des apprenants. Françoise, encore elle, explique à propos d'un incident survenu dans le groupe qu'elle ose aujourd'hui davantage exprimer à d'autres dans le groupe son désaccord (en l'occurrence, elle désapprouve le comportement d'autres apprenants à l'égard de leur formatrice) : « ... Avant je me laissais dire. Bon, je ne réponds pas tout le temps, mais, bon, je réponds plus qu'avant, mais parfois je garde encore des trucs pour moi. Il y a des moments où je me dis que si un jour je dis ce que je pense, ça ira mal. Comme maintenant, avec (sa formatrice), ça me va loin (allusion à l'incident). J'en ai parlé avec toi ce matin, et maintenant avec (sa formatrice), donc ça va un peu mieux, demain on en parle dans le groupe. Mais s'il n'y a rien qui change, s'ils parlent encore en même temps que la formatrice, je vais leur dire : 'regardez dans la charte, c'est écrit d'écouter et de respecter la formatrice' ».

Plusieurs choses se jouent ici dans l'espace du groupe, qui contribuent à conforter Françoise dans sa capacité d'affirmation de soi dans une situation de conflit potentiel : la relation de confiance à ses formatrices qui la sécurise et lui fournit un point d'appui solide (ainsi que des relations affectives fortes avec quelques autres apprenants dans le groupe, ainsi qu'on l'a vu par ailleurs dans l'entretien, cf. supra), la présence d'un cadre (la charte) extérieur aux personnes qui peut exercer à tout moment une fonction d'arbitrage et sur lequel elle peut s'appuyer également, et enfin, on peut le supputer, un espace groupal suffisamment sûr pour lui permettre de faire l'expérience qu'oser dire ce qu'on pense quand on n'est pas d'accord ne conduit pas forcément à des conséquences catastrophiques, lui permettant de surmonter sa peur que « si elle dit ce qu'elle pense ça ira mal ».

La capacité d'affirmation de soi suppose donc une capacité de contenance émotionnelle nécessitant un double point d'appui : un cadre contenant interne (rendu possible par la confiance en soi, par un sentiment d'efficacité personnelle suffisamment fort, eux-mêmes liés aux expériences de réussite dans l'apprentissage) et un cadre contenant externe (qu'offre le groupe en formation, pour les raisons évoquées précédemment).

¹¹³ Françoise, 247-249.

¹¹⁴ Françoise, 320-327.

7. Emergence d'une motivation intrinsèque*

On a vu que, pour certains apprenants, l'engagement en formation était soutenu par des buts « intrinsèques » : « apprendre à réfléchir » ou encore à « écrire un livre ». On retrouve cette thématique plus largement développée à propos des effets de formation. Les progrès réalisés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture suscitent progressivement le goût de lire et d'écrire, en soi, sans autres considérations utilitaires : « Je vais chercher des livres à la bibliothèque ... Parce que j'ai lu le (un) livre, par exemple, comme le roman qui, important ... raconte quelque chose de vrai. Ça c'est très important pour moi » (Fadima). Ce plaisir de lire est parfois explicitement relié à la relation affective forte établie avec la formatrice : « « J'aime bien (lire) parce que, une fois, j'ai pris un livre de toi aussi. Ça, j'aime bien » (ibid.). Le plaisir concerne aussi l'écriture, en particulier le plaisir d'écrire sans fautes : « Maintenant (dans les lettres que j'écris), je mets un en-tête. S'il y a un mot que je ne sais pas, eh bien je prends quand même la peine de prendre un dictionnaire pour bien faire ma lettre, quoi. Pour écrire sans fautes. Parce que maintenant, je prends un plaisir à écrire sans fautes ... Maintenant, j'aime bien de bien écrire, je vais prendre plus de temps pour écrire » (Isabelle).

Au-delà du plaisir de lire et d'écrire qui se déploie chez certains, en lien à leur progression dans la maîtrise de ces compétences, on notera également, du moins chez Isabelle, une transformation remarquable, au fil de la formation, d'une motivation exclusivement extrinsèque au départ en une motivation intrinsèque.

Isabelle explique, en effet, dès le début de l'entretien, qu'au départ, elle est entrée en formation alpha uniquement sous la contrainte de son nouveau directeur qui s'est montré nettement moins tolérant que son prédécesseur à l'égard de son orthographe très déficiente (dans les rapports d'inspection qu'elle avait à rédiger régulièrement dans le cadre de sa fonction d'inspectrice dans une entreprise de nettoyage), contrainte à laquelle elle se soumet, uniquement par peur de perdre son emploi si elle n'obtempère pas. Au départ, elle était vexée et furieuse d'être soumise à cette obligation qu'elle jugeait particulièrement humiliante « à 50 et des ans, on m'envoyait à l'école comme une gamine ». Elle évoque que par la suite, progressivement, elle a réalisé tout le bénéfice qu'elle tirait de sa formation (« au début, je râlais (mais) après, je me suis dit que j'avais bien fait d'accepter parce que ça m'a fait du bien ... et le résultat, j'étais contente »).

Cette satisfaction directement liée au progrès réalisés et aux bénéfices « instrumentaux » qui en découlent ont eu, à leur tour, pour effet qu'elle s'est progressivement approprié sa formation, qu'elle en est devenue en quelque sorte l'auteur : « Bon, je le (la formation) fais pour moi. ... maintenant, je suis contente de le faire, et *je le fais pour moi* ». Isabelle est ainsi parvenue à transformer ce qui était vécu au départ exclusivement comme une obligation humiliante, en une opportunité pour elle-même qu'elle peut dès lors, en quelque sorte, re-choisir elle-même, pour elle-même.

Conclusion : des effets de formation multiples, diversifiés et inter-reliés

De ce panorama des effets de formation rapportés par les apprenants interviewés, on peut retenir les points suivants.

Tout d'abord, les effets apparaissent multiples et diversifiés. Comme on pouvait s'y attendre, les progrès réalisés dans la maîtrise du français oral, de la lecture, de l'écriture et du calcul – même s'ils varient évidemment d'une personne à l'autre – apparaissent comme un effet central de la formation.

Au-delà du contenu des apprentissages réalisés, ces progrès sont l'occasion pour beaucoup de faire l'expérience – bien souvent inédite dans leur parcours – de la réussite, avec tous les bénéfices qui peuvent en découler, notamment pour l'image de soi (en termes de reconnaissance, confiance en soi, etc.). Il est aussi apparu qu'au-delà des progrès réalisés objectivement par les apprenants, la formation a également un impact sur le regard qu'ils portent sur leur parcours d'apprentissage.

Tout se passe comme si la confiance en soi conquise au fil des expériences de réussite dans l'apprentissage leur permettait, *tout à la fois*,

- de prendre toute la mesure, de façon beaucoup plus réaliste, de l'ampleur du défi à relever (ils réalisent rétrospectivement l'ampleur de leurs déficits lorsqu'ils étaient en situation d'illettrisme et l'ampleur du chemin qu'il leur reste encore à parcourir) *et*
- de ne pas se laisser décourager, anéantir par cette prise de conscience, voire d'en tirer une source supplémentaire de motivation. En particulier, nous avons vu que chez certains, « faire des fautes », prend un autre sens à la faveur de la formation, n'étant plus pris comme un indicateur de sa propre valeur comme personne (dissociation du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi).

D'autre part, au-delà des progrès dans les apprentissages, bien d'autres types d'effets apparaissent entrer en ligne de compte : autonomie dans la vie quotidienne, rétablissement des rôles parent-enfant, développement du lien social tous azimuts, construction d'une image positive de soi (confiance en soi, fierté, affirmation de soi), affirmation de soi et subjectivation, émergence d'une motivation intrinsèque.

C'est sans doute le constat le plus flagrant qui ressort de ces entretiens : bien d'autres choses, à de nombreux niveaux, se jouent en formation, au-delà des apprentissages explicitement et contractuellement visés par la formation. On a vu en outre que ces différents effets sont étroitement inter-reliés, imbriqués les uns aux autres.

Par exemple, les progrès dans les apprentissages augmentent l'autonomie dans la vie quotidienne, qui modifie notamment les rôles au sein la cellule familiale, permet de reconfigurer les liens sociaux et de consolider la confiance en soi. Celle-ci favorise en retour, d'une part, les progrès dans l'apprentissage et d'autre part, l'affirmation de soi, ce qui contribue également à modifier le rapport aux autres, etc.

On a aussi constaté que plusieurs des effets observés peuvent être attribués à la fois aux progrès réalisés dans les apprentissages et à la participation au groupe de formation. Par exemple, la consolidation de la confiance en soi, tout comme la construction du lien social, semblent résulter à la fois des progrès dans les apprentissages (et notamment du gain d'autonomie dans la vie quotidienne qui en résulte directement) et des expériences sociales qui ont pu être réalisées au sein du groupe, dans les relations aux formateurs et aux autres apprenants, indépendamment de la progression dans les apprentissages.

Si l'on rapporte à présent les effets aux enjeux qui sous-tendaient l'engagement des apprenants en formation au départ, on peut constater plusieurs choses.

D'abord, nombreux des effets identifiés – pour la plupart vécus comme positifs – se rapportent directement à ces enjeux de départ. Autrement dit, les apprenants semblent, dans une large mesure, trouver en formation ce qu'ils venaient y chercher, c'est-à-dire, rappelons-le, non seulement apprendre à lire et à écrire, mais bien d'autres choses encore (autonomie, rétablissement des rôles parents-enfants, image positive de soi, lien social, etc.).

Ensuite, un certain nombre d'effets apparaissent émerger au-delà de la sphère des attentes initiales, notamment en termes de relecture du parcours initial, d'affirmation de soi et de subjectivation, d'expérience de l'utilité aux autres et de la possible réciprocité des rôles aidants-aidés, ou encore de motivation extrinsèque (obligation d'entrée en formation) qui se transforme en motivation intrinsèque (« je le fais pour moi »), autant d'effets inattendus qui ont émergé en cours de formation.

A noter également que la majorité des entretiens apportent globalement des éléments semblables et que peu de spécificités s'en dégagent, malgré la diversité des profils rencontrés. Il semble donc qu'une fois franchi le seuil de Lire et Ecrire, les enjeux et les expériences se révèlent sensiblement communs aux uns et aux autres, avec notamment le besoin de pouvoir se poser, de trouver une place, de gagner en confiance et se sentir reconnu, mais aussi la prise de conscience que les choses prendront du temps, autant de conditions essentielles et nécessaires au développement des apprentissages.

C. Les ressources et les freins pour la formation

Des entretiens individuels ainsi que des discussions dans les régionales et en groupe de travail autour de ces entretiens ont émergé une série d'éléments qui apparaissent, soit comme des ressources, des facteurs facilitateurs pour l'apprentissage et, plus largement, pour le processus de formation, soit au contraire comme des obstacles, des freins à ceux-ci.

Il s'agit de ressources et de freins, liés tantôt aux apprenants eux-mêmes et à leur contexte de vie, tantôt au dispositif et au contexte de formation Lire et Ecrire.

Parmi l'ensemble de ces facteurs, nous avons distingué, d'une part, ceux qui interviennent plutôt en amont de la formation, au moment de l'entrée et au tout début de la formation et, d'autre part, ceux qui opèrent en cours de formation.

1. Ressources et freins à l'entrée de la formation

a. Facteurs liés aux apprenants et à leur contexte de vie

Le *soutien de l'entourage direct* de l'apprenant apparaît constituer une ressource tout à fait primordiale en amont de la formation : pour faire le saut de l'entrée en formation et soutenir le « choc » du début de la formation. Il peut s'agir du conjoint, comme, dans le cas de Fatiha, le mari qui l'a poussée – contre l'avis de sa belle-mère – à s'inscrire à Lire et Ecrire, à sortir de chez elle et à essayer de se débrouiller toute seule, ou les enfants qui l'aident et corrigent ses « devoirs »¹¹⁵. Il peut aussi s'agir d'une amie (pour Amélie, il s'agissait d'une amie qui suivait déjà la formation à Lire et Ecrire¹¹⁶), d'un voisin (Fadima¹¹⁷), ou encore, comme dans le cas d'Aziz, réfugié arrivé seul en Belgique, de la personne qui l'héberge, et qui « l'a accueilli comme [son] fils » et s'est entre autres occupée de son inscription à Lire et Ecrire¹¹⁸. A l'inverse, le dénigrement, les moqueries, le rejet de l'entourage familial constituent évidemment des obstacles majeurs, ainsi qu'on l'a vu plus haut dans le cas de Françoise.

A cela s'ajoutent encore les *difficultés relationnelles* vécues au quotidien, au sein de l'entourage familial en particulier : maltraitance physique et psychologique, rejet, solitude, violence, avec les conséquences notamment psychologiques qui s'ensuivent (dépression, tentative de suicide, avortement...), qui ne favorisent évidemment pas la disposition à s'engager en formation¹¹⁹. On notera aussi la situation particulière de certains apprenants issus de l'immigration, arrivés et vivant seuls en Belgique (laissant toute leur famille au pays), qui expriment comme obstacle le rôle pesant de *la solitude* vécue au quotidien (Aziz)¹²⁰. Apparaît également comme obstacle le *conflit de loyauté* vécu par certains apprenants issus d'une famille (parents et/ou fratrie) illettrée à l'idée d'apprendre à lire et à écrire¹²¹.

¹¹⁵ Fatiha, 296-316, 345-349, 443-350.

¹¹⁶ Amélie, 14-15.

¹¹⁷ Fadima, p. 1

¹¹⁸ Aziz, 69-83.

¹¹⁹ Voir aussi la discussion en Groupe de Travail, pp. 2-3.

¹²⁰ Aziz, 199-204.

¹²¹ Discussion en Régionale sur le cas de Françoise, p. 12.

Les *professionnels du champ de l'insertion socio-professionnelle* apparaissent évidemment exercer un rôle important comme ressource en amont du processus : soutien administratif, conseil, information ou encore soutien psychologique. Ainsi, Amélie et Fatiha soulignent le rôle important joué par le FOREM en amont de leur formation¹²².

Dans le même ordre d'idées, des *éléments liés au contexte légal ou institutionnel* sont également mentionnés comme ressources importantes en amont de la formation. Ainsi, Isabelle explique que son entreprise de travail adapté (ETA) a inscrit les formations de Lire et Ecrire dans le cadre de sa politique de formation du personnel¹²³. Elle explique également longuement, comme on l'a déjà vu, que le fait d'avoir été au départ obligée par son employeur à suivre la formation alpha, même s'il a suscité dans un premier temps un sentiment de colère et d'humiliation, s'est finalement avéré salutaire pour elle¹²⁴. De même, comme le souligne le groupe de travail, les congés-éducation payés (CEP) constituent un incitant important en amont du processus, même si ce droit est trop souvent sous-utilisé, le plus souvent par ignorance, y compris des employeurs¹²⁵. Ainsi sur l'ensemble des régionales wallonnes de Lire et Ecrire parmi les 202 travailleurs qui ont suivi une formation à Lire et Ecrire en 2014, seuls 19 travailleurs ont eu recours au CEP. Plusieurs raisons expliquent cette situation : tout d'abord, l'information concernant le CEP et le droit d'en bénéficier reste lacunaire. Ensuite, le recours au CEP implique d'informer son employeur de la démarche entreprise, ce que certains employés hésitent à faire de crainte de révéler leur situation d'illettrisme à l'employeur. L'illettrisme reste encore en effet un tabou et l'objet de nombreux préjugés. Il y a par ailleurs une crainte par rapport au maintien dans l'emploi ; en cas de restructuration, ne risquent-ils pas d'être les premiers à être licenciés, parce qu'ils ont exposé leurs difficultés ?

Enfin, certains travailleurs craignent d'être perçus par leur collègue ou leur chef d'équipe comme des travailleurs désertant leur poste et remettant de ce fait leur charge de travail sur leurs collègues (Source : Rapport d'activité 2014-2015 sur l'utilisation du congé-éducation payé par des travailleurs à la formation en alpha).

Par ailleurs, le *contexte de vie quotidienne* de l'apprenant joue également un rôle essentiel, tantôt comme ressource, tantôt comme obstacle. On a déjà souligné à quel point les *conditions de vie précaires* de certains apprenants – sur les plans socioéconomique, culturel, sanitaire, psychologique et affectif – pesaient sur leur engagement dans la formation. Chez certains apprenants (on se souviendra en particulier de la situation de Françoise évoquée plus haut, particulièrement emblématique de ce profil), cette précarité à tous niveaux est telle qu'elle accapare toute l'attention, l'énergie et le temps du sujet, reléguant la formation – en amont et par la suite – loin derrière les urgences matérielles et autres auxquelles l'apprenant est confronté. Elle pose également d'innombrables problèmes matériels (finances, transport, logement, santé, alimentation...), psychologiques (dépression...) et physiques (fatigue, santé précaire...) susceptibles de nuire à l'engagement en formation¹²⁶.

Enfin, on relèvera le cas de figure des apprenants en emploi : pour ceux-là, *la situation d'emploi* constitue à la fois une ressource et un obstacle à leur engagement en

¹²² Amélie, 7-12 ; Fatiha, 790-798.

¹²³ Isabelle, 397-401.

¹²⁴ Isabelle, 664-680, 684-689, 711-714, 815-827.

¹²⁵ Discussion en Groupe de Travail, p. 15.

¹²⁶ Voir aussi Amélie 258-261 ; Discussion en Régionale sur le cas d'Isabelle, p. 7 ; Discussion en Groupe de Travail, p. 12.

formation. Il s'agit d'une ressource sur le plan motivationnel, dans la mesure où ils peuvent mesurer concrètement au quotidien, et de façon immédiate, les effets bénéfiques de la formation et ces bénéfices peuvent être plus aisément anticipés et visualisés en amont de la formation lorsqu'il s'agit de prendre la décision d'y entrer. En revanche, il s'agit en même temps d'un obstacle dans la mesure où l'activité professionnelle en cours, permanente ou intermittente (dans le cas d'un travail saisonnier), entre très souvent en concurrence avec l'activité de formation, générant des allers-retours constants, tout au long de l'année, peu propices à un engagement soutenu du sujet dans sa formation. Ce tiraillement apparaît très clairement dans le cas de Mustapha¹²⁷.

A côté de ces éléments inhérents au contexte de vie de l'apprenant, d'autres facteurs renvoient directement aux caractéristiques individuelles des apprenants. Ainsi, certains soulignent comme ressources *certaines traits de personnalité* qu'ils s'attribuent : courage, persévérance, proactivité, ténacité, etc.¹²⁸ Du côté des obstacles en amont reviennent le plus souvent *les peurs en tous genres*, en particulier la peur qu'on se moque d'eux dans leur entourage et la peur de ne jamais pouvoir y arriver¹²⁹.

Est également mentionnée au même titre une *image négative de soi* (et le sentiment de honte qui l'accompagne) liée au fait de devoir, comme adulte revenir en formation (« 29 ans, c'est âgé pour retourner à l'école »)¹³⁰. Par ailleurs, le *parcours scolaire antérieur chaotique* s'avère peser également de façon négative dans le processus d'engagement en amont de la formation. Ainsi, Pierre souligne combien ses échecs antérieurs lui font craindre aujourd'hui les moqueries (par exemple, s'il doit lire à haute voix)¹³¹ et lui enlève toute confiance en ses chances de réussir (« avant, on m'appelait 'Ducobu' »)¹³². Enfin, les *problèmes de santé ou de handicap* peuvent également constituer un obstacle important en amont de la formation¹³³.

b. Facteurs liés au dispositif de formation

Un certain nombre de facteurs liés à l'offre de formation elle-même – son organisation, ses acteurs, son dispositif – semble déjà jouer un rôle important dès le moment de l'entrée en formation.

Au **niveau organisationnel**, on constate par exemple que *les horaires* de la formation ont pesé dans la décision des apprenants. Le fait, par exemple, qu'il n'y ait pas d'activités de formation organisées le mercredi après-midi facilite l'accès des femmes et des hommes en charge d'enfants¹³⁴. De même, la *proximité et l'accessibilité du lieu de*

¹²⁷ Mustapha, 44-56, 113-123, 233-241, 249-257, 326-336, 398-402, 336-347, 493-510, 530-535. Ce point est également développé dans la discussion du 13/10/2014 à propos du cas Mustapha (pp. 9, 10, 11).

¹²⁸ Amélie, 34-38 ; Discussion en Régionale sur le cas d'Amélie, p. 5 ; Fatiha, 188-212, 251-271, 535-549.

¹²⁹ Amélie, 19, 23-24 ; Discussion en Régionale sur le cas d'Amélie, p. 5 ; Françoise, 6-20, 26-34, 534-536, 537-542 ; Pierre, 92-109, 79-86, 350-360.

¹³⁰ Pierre, 600-607.

¹³¹ Pierre, 350-367.

¹³² Pierre, 615-616.

¹³³ Amélie, 60-63, 130-134 ; Fatiha, 136-137, 752-761 ; Arthur, 150-153 ; Discussion en Groupe de Travail, p. 4.

¹³⁴ Discussion en Régionale du cas Pierre, p. 6.

formation (par les transports en commun) semblent également jouer un rôle déterminant¹³⁵, en particulier pour les personnes en précarité de vie.

Du côté des obstacles, le fait de se retrouver trop longtemps sur une liste d'attente peut s'avérer démobilisateur, en particulier pour des personnes à la motivation déjà très fragiles au départ¹³⁶.

Par ailleurs, **sur le plan relationnel**, la perception initiale des acteurs de la formation en première ligne dans le processus d'inscription – les *agents de guidance* – apparaît jouer un rôle parfois déterminant, en l'occurrence positif pour toutes les personnes qui se sont exprimées à ce sujet. Ce sont surtout les **qualités d'accueil, de bienveillance, de confiance et d'écoute** qui sont mises en avant à ce sujet. Ainsi Françoise explique que, dans ses premiers contacts avec l'agent de guidance, elle a pu parler de ses conditions de vie et en particulier d'un incident biographique majeur : « ... et là, j'ai craqué, et je t'ai dit tout ce qui s'est passé, à toi, et t'as toujours été là pour moi »¹³⁷. Ces qualités perçues permettent de dépasser l'abord parfois intimidant de ces premiers acteurs de la formation rencontrés par l'apprenant au début¹³⁸.

Les premiers contacts avec le groupe en formation jouent également un rôle, tantôt facilitateur, tantôt d'obstacle. Par exemple, le fait de connaître personnellement, au départ, l'un ou l'autre membre du groupe facilite l'entrée dans le groupe, en atténuant les peurs et la culpabilité. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de personnes auxquelles le nouveau venu s'identifie : ainsi Pierre reconnaît un forain « comme lui », une de ses connaissances, qui fait partie du groupe dans lequel il fait son entrée¹³⁹. De même, le fait de se retrouver en présence d'autres nouveaux venus, commençant la formation au même moment que lui, favorise également son intégration¹⁴⁰. En revanche, d'autres mentionnent qu'ils ont eu de la difficulté à « trouver leur place dans le groupe » au début et que cela n'a pas aidé à s'impliquer dans le processus de formation¹⁴¹. Ont également été exprimées les craintes initiales face à un groupe trop nombreux, qui ont pesé – négativement – sur la décision d'entrer en formation¹⁴².

2. Ressources et freins en cours de formation

a. Facteurs liés aux apprenants et à leur contexte de vie

Les apprenants interviewés se sont exprimés plus abondamment encore sur les facteurs qui ont joué un rôle facilitant ou qui ont, au contraire, constitué un obstacle au cours de la formation. Ici encore, nous avons distingué ceux qui relèvent des caractéristiques des apprenants et de leur contexte de vie d'une part, et ceux qui relèvent du dispositif de formation, d'autre part.

¹³⁵ Fatiha, 550-567.

¹³⁶ Fatiha, 726-740, 771-779.

¹³⁷ Françoise, 110-114.

¹³⁸ Ibid., 45-51, 536-537.

¹³⁹ Pierre, 69-76.

¹⁴⁰ Ibid., 534-554, 110-115.

¹⁴¹ Françoise, 558.

¹⁴² Pierre, 62-69, 77-81.

Concernant la première catégorie de facteurs, on constate d'abord que *le soutien de l'entourage* proche de l'apprenant continue, comme on pouvait s'y attendre, de jouer un rôle déterminant tout au long de la formation, en particulier pour faire face aux difficultés – cognitives, relationnelles, matérielles et autres – qui jalonnent le parcours de formation. On retrouve ici les mêmes figures que celles déjà mentionnées précédemment : les parents¹⁴³, le conjoint, les frères et sœurs, les enfants¹⁴⁴... Ce soutien perçu de *l'entourage familial*, exprimé sous la forme d'encouragements, de reconnaissance, de valorisation positive, peut jouer un rôle déterminant dans les moments de difficultés rencontrés dans le parcours de formation. Dans le même ordre d'idées, la réussite scolaire des enfants constitue pour certains apprenants une source de motivation pour leur propre formation¹⁴⁵. De même, l'attachement de l'apprenant à ses enfants ou à ses parents représente aussi une ressource motivationnelle déterminante pour certains¹⁴⁶.

En revanche, les attitudes de rejet, de dénigrement, de mépris, de malveillance des proches – dont on a déjà relevé le rôle négatif à l'entrée de la formation continue (à propos du cas de Françoise) - continuent de peser très négativement sur l'engagement du sujet tout au long de sa formation. Le soutien de *l'entourage professionnel* (responsable hiérarchique, collègues) d'apprenants en emploi apparaît également jouer un rôle semblable. Les apprenants se montrent particulièrement sensibles aux marques de reconnaissance : par exemple, les louanges sur les progrès réalisés dans les apprentissages ou encore l'admiration exprimée à propos de l'investissement de l'apprenant dans sa formation¹⁴⁷. Enfin, le soutien des *professionnels de l'insertion socio-professionnelle* continue de jouer un rôle important en cours de formation : par exemple, leur présence, leur suivi régulier et leurs encouragements lorsque l'apprenant envisage d'abandonner sa formation¹⁴⁸. Une apprenante en particulier relève l'importance pour elle d'avoir senti une étroite collaboration et coordination tout au long de la formation¹⁴⁹.

Les *conditions de vie* de l'apprenant relevées plus haut comme freins ou ressources à l'entrée de la formation continuent de peser tout au long du parcours de formation, engendrant des difficultés de concentration, de disponibilité (matérielle et psychologique) et de régularité dans la participation. Il en va ainsi pour tous les aspects de la précarité et de la pauvreté, ainsi que pour les difficultés d'ordre relationnel vécues au sein de l'entourage familial, les limites physiques (situation de handicap, fatigue physique, problèmes de santé divers) déjà mentionnées. De même, le fait d'être en emploi constitue à la fois une ressource motivationnelle et un frein dans la durée, tout au long de la formation (par la concurrence engendrée entre l'activité de travail et l'activité de formation, source d'allers-retours constants entre les deux).

Parmi les caractéristiques individuelles des apprenants identifiées plus haut comme ressources ou comme freins à l'entrée de la formation, certaines apparaissent continuer de jouer un rôle important tout au long de la formation. Il en va ainsi des *qualités personnelles* que les apprenants s'attribuent et qu'ils présentent comme des atouts

¹⁴³ Arthur, 75-79.

¹⁴⁴ Fatiha, 296-316, 398-411, 443-451, 345-359, 11-45, 45-77.

¹⁴⁵ Pierre, 164-169.

¹⁴⁶ Françoise, 187-189.

¹⁴⁷ Amélie, 234-242; Isabelle, 691-700.

¹⁴⁸ Isabelle, 702-709; Arthur, 52, 56, 66.

¹⁴⁹ Isabelle, 197-204, 207-208, 702-709.

leur permettant de surmonter les difficultés de tous ordres rencontrées en cours de formation et les éventuels découragements : détermination, volontarisme, courage, perfectionnisme, proactivité, débrouillardise, force, sont régulièrement mis en avant par les apprenants comme adjuvants à leur engagement en cours de formation¹⁵⁰.

Les peurs, si intenses pour beaucoup à l'entrée de la formation, semblent s'atténuer largement en cours de formation, mais subsistent néanmoins chez certains (peurs d'être moqués, de ne pas être à la hauteur), surtout quand les difficultés d'apprentissage persistent. Ces peurs nuisent à l'apprentissage, car elles engendrent des comportements contre-productifs (par exemple, honte de demander de l'aide). La mémoire autobiographique des échecs dans le parcours scolaire antérieur contribue à alimenter ces peurs en cours de route¹⁵¹. Au registre des dispositions personnelles, on notera aussi l'évocation de la vie intérieure et de la rêverie¹⁵² ou encore de la disposition à travailler avec d'autres¹⁵³.

b. Facteurs liés au dispositif de formation

Certains aspects d'ordre organisationnel apparaissent comme ressources ou freins en cours de formation. Il s'agit principalement de *changements* qui interviennent *en cours de route dans le cadre institué de la formation*. Il en va ainsi, par exemple, d'un changement de groupe et formateur, vécu par une apprenante au début comme un obstacle important (« au début, c'était très dur »), mais au bout du compte comme une chance, ayant permis des progrès dans son apprentissage (« j'ai super bien bossé avec mon formateur »)¹⁵⁴.

Comme souligné par des formateurs¹⁵⁵, certains apprenants ont absolument besoin d'un cadre le plus sécurisant possible pour progresser. Et ce sentiment de sécurité passe par une stabilité du cadre spatial (locaux) et temporel (structure horaire), des routines et des rituels. Il passe aussi par un minimum de stabilité des relations interpersonnelles établies par l'apprenant au sein de son groupe, parfois au prix d'efforts très importants. Cette sensibilité à la stabilité et la clarté du cadre est d'autant plus aiguë chez des personnes en situation de précarité, confrontées à des conditions de vie très déstructurantes.

Les formateurs et les agents de guidance apparaissent jouer un rôle tout à fait central au cours de la formation et ce rôle est, dans tous les entretiens, souligné comme facilitant le processus d'apprentissage. Au-delà des compétences pédagogiques (voir paragraphe suivant), ce sont les qualités relationnelles qui sont les plus mises en avant par les apprenants. Comme à l'entrée de la formation, les qualités déjà soulignées d'écoute, de disponibilité, d'attention, de bienveillance et d'accessibilité, tant des agents de guidance que des formateurs, contribuent fortement au sentiment d'être soutenu, encouragé, tout particulièrement dans les moments difficiles rencontrés au cours de la formation¹⁵⁶.

¹⁵⁰ Arthur, 71-79, 47-50, discussion en Régionale du cas Arthur, p. 2 ; discussion en Régionale sur le cas Amélie, p. 5 ; Françoise, 185 ; Discussion en Régionale sur le cas Mustapha, p.3 ; Fatiha, 637-641 ; 870-895 ; Fadima, p. 4.

¹⁵¹ Discussion en régionale sur le cas Arthur, p. 2 ; Arthur, 131-145 ; Amélie, 139-145, 369-380 ; Pierre, 350-367 ; Discussion en Régionale sur le cas Pierre, p. 6.

¹⁵² Françoise, 312-314.

¹⁵³ Fatiha, 515-534.

¹⁵⁴ Amélie, 178.

¹⁵⁵ Discussion en Régionale sur le cas Amélie, p. 6 ; Discussion en Régionale sur le cas Françoise, p. 12 ; Discussion en Groupe de Travail, p. 13.

¹⁵⁶ Isabelle, 200-204, 483-491, 483-491 ; Françoise, 194-199, 201-206, 456.

Certains apprenants soulignent également comme un élément facilitant le fait de sentir, d'une part, l'équipe des formateurs soudée et, d'autre part, la motivation intrinsèque et l'engagement authentique des formateurs dans leur métier (« on sent que vous faites ça par plaisir et que vous ne faites pas ça parce qu'il faut le faire »)¹⁵⁷.

Ce sentiment de soutien peut dans certains cas se manifester sous la forme d'un véritable « transfert pédagogique » opéré par l'apprenant sur son formateur ou sa formatrice. Ainsi, Fadima qui déclare « J'aime bien [lire] parce qu'une fois j'ai pris un livre de toi aussi. Ça c'est j'aime bien » (p. 6). Certaines difficultés avec les formateurs ou agents de guidance ont également été pointées, comme le fait qu'ils ne parlent pas la langue maternelle de l'apprenant¹⁵⁸ ou encore qu'ils soient perçus comme « intimidants » ou « stressants », du moins au début de la formation¹⁵⁹.

Notons enfin que les formateurs et agents de guidance soulignent ensemble l'importance de clairement distinguer leurs rôles respectifs. Cette distinction est d'ailleurs encouragée par le décret relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle instituant la distinction entre accompagnement pédagogique d'une part, et psychosocial d'autre part¹⁶⁰.

La pédagogie et le cadre : beaucoup d'éléments en rapport direct avec le dispositif pédagogique proposé sont identifiés par les apprenants comme ressources ou freins dans leur processus de formation. Tout d'abord, plusieurs éléments se rapportent à la **pédagogie du projet** mise en place dans les groupes Lire et Ecrire : le fait de faire travailler le groupe, ou une partie de celui-ci, à l'élaboration d'un projet, avec une production concrète (préparation d'un événement – spectacle ou autre, d'un document – livre, agenda ou autre, etc.) et de greffer les activités d'apprentissage directement sur l'élaboration du projet, est vécu très positivement par les apprenants¹⁶¹. Cette approche pédagogique montre ses vertus à la fois sur le plan de la motivation (l'apprentissage est orienté vers une finalité concrète, immédiate, qui fait sens pour les apprenants) et sur le plan de l'efficacité pédagogique (les apprentissages sont plus accessibles et durables). On notera cependant que cette approche ne va pas de soi pour tous les apprenants, en fonction de leur rapport au savoir, culturellement ancré. Pour certains apprenants, ce type de pratique pédagogique est à ce point différent de ce qu'ils ont pu connaître à l'école ou de leurs représentations qu'il indique qu'on n'est pas « à la vraie école ». La formation se voit ainsi discréditée à leurs yeux et, par ricochet, ils se sentent eux-mêmes dévalorisés (si on n'est pas « à la vraie école », c'est qu'on ne me considère pas comme un « vrai » apprenant). L'explicitation, la mise en sens de la pratique pédagogique s'avère donc nécessaire pour éviter ce type de malentendu¹⁶².

Un autre aspect du dispositif souligné comme une ressource pour l'apprentissage est le fait qu'il soit appréhendé par les apprenants comme un **espace protégé, sécurisé**, un

¹⁵⁷ Isabelle, 743-752.

¹⁵⁸ Fatima, 101-116.

¹⁵⁹ Françoise, 45-51, 378-391, 536-537.

¹⁶⁰ Discussion en Groupe de Travail, p. 5.

¹⁶¹ Discussion en Régionale sur le cas Amélie, p. 6 ; Discussion en Régionale sur le cas Isabelle, p. 7 ; Discussion en Régionale sur le cas Françoise, p. 12).

¹⁶² Discussion en Régionale sur le cas Amélie, p. 6.

espace où il est permis de se tromper, où l'on « ose parler même si on fait des fautes »¹⁶³, où l'on ne se sent ni contrôlé, ni stigmatisé ; où l'image de soi n'est pas en danger¹⁶⁴.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut, la clarté, la cohérence et la stabilité du cadre de la formation et ses règles semblent également opérer comme une ressource importante pour l'apprentissage. C'est explicitement le cas pour Françoise qui explique combien la confrontation à une relation contractuelle avec les formateurs et l'institution a joué un rôle essentiel pour elle, à la fois pour surmonter les difficultés et pour son image de soi. Elle raconte qu'au début, elle avait de la difficulté à être présente dans le groupe pour plusieurs raisons, mais qu'elle s'y tenait malgré tout « ... parce que j'avais un contrat ... comme je tiens mes engagements, quand je dis 'je viens', je viens, et il faut respecter la personne, et comme j'avais signé ce contrat, j'ai été, je suis venue ».

Les formateurs et les agents de guidance insistent également sur le rôle bénéfique du cadre, en particulier pour les personnes en situation de vie précaire, déstructurée. Ce cadre, dont certains soulignent la difficulté à le mettre en œuvre au quotidien, opère surtout en matière de présence et de ponctualité. L'insistance institutionnelle sur le respect de ce cadre produit des effets chez les apprenants, non seulement en termes d'apprentissage, mais également d'image de soi et de socialisation¹⁶⁵.

Nous avons évoqué plus haut l'importance des qualités relationnelles des formateurs et agents de guidance. Les apprenants soulignent par ailleurs leurs *compétences pédagogiques* et leur capacité à faire progresser les apprenants. Ils soulignent surtout leurs feedbacks positifs et leurs marques de reconnaissance et de valorisation des progrès dans l'apprentissage.

Ces éléments contribuent ainsi à renforcer et à consolider la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi qu'une autonomie (et la satisfaction qui en découle) souvent très déficients au départ¹⁶⁶. Dans le même ordre d'idées, plusieurs apprenants apprécient la *progressivité dans la difficulté des tâches d'apprentissage* qui leur sont proposées tout au long du parcours de formation¹⁶⁷. Cette progressivité permet une progression sensible dans les apprentissages, associée à des émotions très positives (fierté, joie, etc.).

Par ailleurs, est également identifiée comme ressource une *approche pédagogique différenciée*, qui met en valeur les savoirs et compétences de chacun dans le groupe, quels qu'ils soient, promouvant ainsi différentes formes d'échange des savoirs entre les apprenants¹⁶⁸.

Certains apprenants se réfèrent à tous ces éléments, et à d'autres encore, pour souligner combien, pour eux, *l'univers de formation rencontré à Lire et Ecrire est différent de celui de l'école*, associé pour la plupart à un passé douloureux. Cette perception a un effet très positif sur l'apprentissage, car elle tend à bloquer toute réminiscence des échecs antérieurs vécus dans le passé scolaire (« j'étais l'âne, le Ducobu, ... »), et, dès lors, à

¹⁶³ Fadima, p. 15.

¹⁶⁴ Discussion en Groupe de Travail, pp. 4, 5.

¹⁶⁵ Discussion en Groupe de Travail, pp. 6, 7.

¹⁶⁶ Françoise, 75-77, 98-99, 207-209, 194-199.

¹⁶⁷ Isabelle, 635-639 ; Françoise, 211-215.

¹⁶⁸ Discussion en Régionale sur le cas Isabelle, p. 7.

réduire l'impact de cette mémoire autobiographique sur la confiance en soi face aux apprentissages proposés en alpha.

Rappelons cependant ici les effets opposés possibles de la perception de cette différence, selon le rapport au savoir activé à partir duquel cette perception est évaluée : ne pas se sentir dans une « vraie école » peut être ressenti comme dévalorisant par certains, ceux-là mêmes parfois qui bénéficient pourtant le plus de ces différences.

Enfin, en marge du dispositif pédagogique, les formateurs et agents de guidance évoquent à plusieurs reprises l'importance de pouvoir mener régulièrement, en cours de formation, des *entretiens individualisés avec les apprenants* tels que ceux réalisés dans le cadre de cette recherche, afin, d'une part, pour ces acteurs, de mieux connaître encore leurs attentes, enjeux et buts par rapport à la formation, leur perception et leur évaluation des différents aspects du dispositif, ce qu'ils vivent dans le groupe, les obstacles qu'ils rencontrent au cours de la formation, leur rapport au savoir, leur réalité de vie, les effets de la formation, etc., et d'autre part, pour les apprenants, de bénéficier d'espaces et de moments de parole sur ces questions¹⁶⁹.

Concernant les *obstacles rencontrés dans le dispositif*, les apprenants sont nettement moins diserts. Une apprenante évoque (avec insistance) ses difficultés en arithmétique et le peu d'aide rencontré à ce niveau par les formateurs, l'accent étant mis principalement sur l'écriture et la lecture¹⁷⁰. Les formateurs et agents de guidance évoquent quant à eux les difficultés, sur le plan pédagogique, de gérer les allers-retours de certains apprenants dans la formation (cf. supra, à propos du cas de Mustapha), à la fois pour assurer l'intégration optimale de l'apprenant dans le groupe et rendre possible une pédagogie du projet, nécessitant la participation soutenue de chacun dans le groupe¹⁷¹.

Le groupe : comme cela a déjà été évoqué plus haut en lien avec les effets de formation, le groupe joue un rôle capital, comme frein et ressource, tout au long du processus de formation. Nous avons déjà mentionné la fonction qu'il exerce comme espace de (re)socialisation. Plusieurs apprenants ont en effet abondamment souligné l'importance du soutien du groupe pour leur formation : le groupe comme lieu d'entraide et de solidarité permettant à chacun d'être tour à tour en position d'aidant et d'aidé, de se sentir ainsi utile à autrui¹⁷² ; le groupe comme lieu d'expérimentation de la bienveillance, de l'attention, du respect et de la reconnaissance réciproques, d'une « bonne ambiance », où « l'on se tutoie »¹⁷³.

Lire et Ecrire : l'ambivalence d'une « seconde famille »...

Un autre thème connexe très récurrent chez les apprenants interviewés est celui du groupe (voire de l'institution Lire et Ecrire elle-même) considéré comme une *famille*, plus précisément, comme un cocon familial, qui protège, qui entoure, qui encadre ; une référence hautement significative pour les personnes justement en rupture familiale, ou vivant seule, ou encore au sein d'une famille décrite comme toxique. À Lire et Ecrire, par contre, « on forme une petite famille », « c'est ma deuxième maison », « ici, j'ai mon coin ; quand ça va pas du tout, j'ai mon coin à moi, près de la fenêtre », « on ne se sent

¹⁶⁹ Discussion en Régionale sur le cas Amélie, p. 6 ; Discussion en Groupe de Travail, pp. 6-7.

¹⁷⁰ Amélie, 139-145.

¹⁷¹ Discussion en Groupe de Travail, p. 14.

¹⁷² Pierre, 558-566 ; Fatiha, 514-534 ; Arthur, 37-40

¹⁷³ Ibid. ; Pierre, 567-584 ; Arthur 14-17 ; André, 38, 48 ; Amélie, 34-38.

pas délaissé »¹⁷⁴. Cette dimension explique l'attachement de certains apprenants comme déjà indiqué, à la stabilité du groupe dans le temps, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance¹⁷⁵. Chez certains apprenants, le support social (solidarité, protection, reconnaissance, etc.) s'appuie principalement sur des relations interpersonnelles fortement investies affectivement avec d'autres participants au sein du groupe¹⁷⁶.

Ce sentiment d'attachement et d'appartenance à une famille, s'il s'avère souvent soutenant et sécurisant, entre, s'il maintient les personnes dans des positions figées, en tension avec les finalités mêmes de l'alphabétisation populaire, dans ses visées émancipatrices...

Le groupe peut donc constituer, pour certains et à certains moments, une source de difficultés et de freins dans le processus de formation. En-dehors de la question de l'émancipation, pointée par les équipes, plusieurs apprenants expriment de leur côté avoir eu de la difficulté à « trouver sa place » au sein du groupe, même si pour la plupart d'entre eux, la situation a évolué favorablement au fil du temps¹⁷⁷. Cette évolution positive de la « place » de l'apprenant dans le groupe est liée à divers facteurs, dont les progrès réalisés dans les apprentissages, les interventions du formateur sur la gestion du groupe (en particulier des conflits), mais également certaines pratiques comme la célébration des anniversaires de chacun au sein du groupe¹⁷⁸. Par ailleurs, les « mésententes », les conflits au sein du groupe peuvent également constituer un frein à la formation¹⁷⁹. Ceux-ci peuvent être engendrés par des différences de personnalité et de comportement, ou encore de décalage trop important dans le niveau de maîtrise des apprenants¹⁸⁰.

Un autre phénomène de groupe peut jouer un rôle, tantôt de ressource, tantôt de frein : la comparaison sociale. Dans certains cas, se comparer aux autres peut être source de valorisation (à ses propres yeux, en tout cas) et de motivation, lorsque cela permet de constater, par exemple, qu'on est « plus persévérant », « plus fort », « plus débrouillard » que d'autres au sein du groupe¹⁸¹. A d'autres moments, la comparaison sociale peut être source de découragement quand elle conduit, par exemple, au constat que les autres sont plus avancés dans l'apprentissage (« Il y a certaines personnes qui disent : 'oh, mais c'est facile, ça' ; peut-être pour eux c'est facile, mais pas pour moi »)¹⁸². L'apprenant vit en outre ce différentiel comme source de difficulté pour son intégration dans le groupe¹⁸³.

Un point particulier lié au groupe a également été pointé par les formateurs et les agents de guidance. Ils soulignent l'effet positif sur la dynamique du groupe d'y compter des participants qui sont en emploi au moment de la formation au travers de la valeur

¹⁷⁴ Françoise, 309-310, 577, 246-251, 254-256 ; Discussion en Régionale sur le cas Françoise, p. 12 ; Pierre, 567-584 ; Fadima, pp. 18-19 ; Arthur, 23, 44, 84, 89, 151 ; Isabelle, 143-149, 483-491, 493-500, 743-752 ; Discussion en Régionale sur le cas Isabelle, p. 7.

¹⁷⁵ Discussion en Groupe de Travail, p. 1.

¹⁷⁶ Discussion en Régionale sur le cas Isabelle, p. 7 ; Françoise, 36-40, 224-245, 238-240, 246-231.

¹⁷⁷ Françoise, 224-245, 558 ;

¹⁷⁸ Françoise, 624-635

¹⁷⁹ Arthur, 19-31, 37-40, 71-79, 82-84, 33-35.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Discussion en régionale sur le cas Arthur, p. 2 ; Françoise, 216-222 ; Pierre, 514-529.

¹⁸² Françoise, 362-369.

¹⁸³ Ibid.

d'exemplarité qu'ils apportent aux autres participants. En revanche, comme on l'a vu plus haut, le fait d'être en emploi favorise le phénomène des allers-retours entre formation et emploi, situation qui pose problème à la fois pour les apprenants concernés (difficulté de continuité dans leur processus d'apprentissage et d'intégration dans le groupe) et pour les formateurs qui doivent gérer cette situation¹⁸⁴.

Les progrès : un dernier élément opère comme ressource très importante pour la formation : il s'agit des **progrès réalisés en chemin par les apprenants dans leur apprentissage**. En effet, le sentiment de progresser dans les apprentissages, associé à tous les résultats concrets de ces apprentissages constatés dans la vie quotidienne (cf. supra) et en termes d'image de soi, auxquels s'ajoutent les feedbacks positifs reçus par l'entourage et toutes les émotions positives qui en découlent (fierté, jubilation, soulagement, etc.) constituent une ressource importante pour soutenir la motivation en cours de formation.

Ces progrès s'avèrent particulièrement importants lorsqu'il s'agit de surmonter les difficultés rencontrées en cours de formation, que ce soit au niveau des apprentissages ou de la place dans le groupe ou, plus encore, celles rencontrées dans la vie quotidienne au moment de la formation (« **la formation me tient en vie** »)¹⁸⁵.

A contrario, on constate chez certains que le sentiment de ne pas progresser s'avère une source importante de démotivation en cours de route¹⁸⁶.

Ce dernier constat nous permet de faire la transition vers la dernière partie du document, dans un chapitre qui questionne plus directement les pratiques à la fois en termes pédagogiques et d'accompagnement psycho-social.

¹⁸⁴ Ibid., p. 14.

¹⁸⁵ Discussion en Régionale du cas Amélie, p. 5, 6 ; Fadima, p. 15 ; Arthur, 152-158 ; Françoise, 110-123, 159-162, 211-215, 356-360 ; Discussion en Régionale sur le cas Isabelle, p. 7.

¹⁸⁶ André, p. 57 ; Fatiha, 91-101.

III. Premiers effets sur les pratiques et recommandations

Retour sur la méthode et sur les enjeux de la recherche...

L'un des objectifs de la recherche-action était d'interroger nos pratiques, pour les améliorer, principalement autour du moment de l'accueil et de l'entrée en formation. L'objet de ce chapitre est d'exposer les différents éléments relevant de ce travail et de présenter ce que l'on peut en retirer au niveau de différentes facettes de notre travail.

Pour rappel, les agents d'accueil et de guidance des différentes régionales wallonnes de Lire et Ecrire ont été impliqués dans l'ensemble du processus de recherche. En amont de la recherche, ils ont tout d'abord pris part à une formation consacrée à la dynamique motivationnelle. Ces deux jours de formation avaient apporté un cadre conceptuel sans toutefois permettre de mobiliser concrètement ces concepts dans le travail de terrain.

En outre, étant, avec les coordinateurs pédagogiques, les seuls à s'être familiarisés à ces concepts via la formation, il nous semblait essentiel d'envisager une méthodologie à même de permettre que ces questionnements concernent l'ensemble des équipes. D'où la volonté d'une recherche-action associant un maximum d'acteurs : les membres du groupe de travail, mais aussi les apprenants (dans la phase d'entretiens) et les membres des équipes, notamment les formateurs (dans la phase d'analyse).

Dans sa première phase, la recherche-action a consisté à interviewer des apprenants en les invitant à s'exprimer sur ce qu'ils souhaitaient évoquer avec nous à propos :

- des circonstances entourant leur entrée en formation,
- de ce qui les avait amenés (poussés) à entreprendre et à continuer la formation en alpha,
- de ce qui soutenait ou entravait leur cheminement en formation.

Les membres du groupe de travail ont ainsi déterminé ensemble les modalités d'entretien (approche semi-directive) ainsi que les champs qui seraient abordés. Avant l'entretien, l'apprenant rencontré était informé des buts de la recherche ainsi que du traitement, de l'utilisation et de l'anonymat des données. S'il marquait son accord, on entrait alors dans la phase d'entretien, enregistré. Le contenu des entretiens était intégralement retranscrit.

Le groupe de travail s'est ensuite réuni pour analyser le matériel recueilli à l'aide d'une grille d'analyse portant sur les 3 dimensions questionnées.

La suite du travail, à savoir la phase impliquant les équipes, a été construite collectivement, toujours au sein du groupe de travail. Les objectifs de ces temps de travail avec les équipes étaient d'enrichir l'analyse des situations par l'apport de points de vue différents, de s'interroger sur le caractère singulier ou plus général de la situation analysée et de questionner nos pratiques.

Les participants du groupe de travail ont assuré l'animation du travail dans leur équipe et rédigé une synthèse de ces moments.

Deux journées du groupe de travail ont encore permis d'élargir l'analyse au départ de l'ensemble du matériel recueilli.

Le travail d'écriture a alors pris le relais en s'appuyant sur l'ensemble des documents produits.

Il a fait l'objet d'un processus de lecture critique et de validation au sein du groupe de travail et d'un comité de pilotage.

L'ensemble de cette démarche de recherche, de ce travail d'implication de différents acteurs, de discussion et d'échanges, de confrontations de points de vue est en lui-même, nous en sommes convaincus, vecteur de changements, parfois visibles et conscientisés, parfois plus « silencieux », lorsqu'ils s'inscrivent dans une forme de continuum.

Que retenir de ce travail au niveau des pratiques ?

L'intérêt d'une méthode d'entretiens

Pour le groupe de travail et en particulier pour les personnes qui avaient mené les entretiens, le fait de travailler sur la conduite de l'entretien a été formatif en soi.

Pour certains, la lecture des interviews a permis de prendre conscience d'habitudes de questionnement parfois peu propices à la libre expression des apprenants, comme par exemple l'utilisation de questions fermées.

Les participants du groupe de travail ont unanimement souligné l'intérêt de mener ce genre d'entretien avec les apprenants, intérêt qui réside dans le fait qu'il formalise des informations que l'on recueille habituellement çà et là sans forcément savoir où les consigner ni à qui les transmettre.

Pour l'apprenant, ce type d'entretien permet de mettre des mots sur son parcours de formation. Il favorise l'analyse et opère une mise à distance, il lui permet de poser un regard rétrospectif sur ce qui s'est joué au moment de son entrée et au cours de sa formation.

La démarche nous a également amenés à prendre conscience des représentations que l'on peut se faire à propos des apprenants, que ce soit au niveau de leurs compétences, de leurs buts ou des raisons qui les poussent à rester ou non en formation. Nous observons que des décisions concernant leur parcours de formation peuvent être prises sur base de ces représentations. Les échanges en équipes avec l'apport d'une grille d'analyse permettent de prendre du recul par rapport à ces représentations. Cela nous amène aussi à nous interroger sur la place que nous laissons aux apprenants dans les prises de décisions qui les concernent et sur les dispositifs que nous pourrions mettre en place pour favoriser leur participation dans ce domaine.

L'importance de la fonction d'agent d'accueil et d'orientation et d'une approche interdisciplinaire

Ce travail a permis de mettre en évidence le rôle essentiel de l'agent de guidance, de prendre mieux conscience des implications que cette fonction peut avoir sur l'organisation et des liens qui doivent se construire avec les autres fonctions. L'agent de guidance occupe un rôle pivot par rapport aux autres fonctions. Il/elle accompagne les apprenants tout au long de leur parcours de formation, de la demande d'entrée à la sortie. Son travail l'amène à recevoir des informations provenant des apprenants, des formateurs, mais aussi, parfois, de partenaires. Il/elle doit pouvoir coordonner son travail avec les autres fonctions et notamment transmettre les informations nécessaires et pertinentes en fonction des domaines de compétences des collègues et partenaires. Les

échanges ont aussi mis en évidence la nécessité d'interroger les modalités de collecte et d'encodage des données.

La nécessaire prise en compte de la complexité

Plus largement, cette recherche nous a permis de toucher à la complexité des situations et à leur caractère potentiellement inédit et ambivalent. Ainsi, ce qui est entrepris dans un climat positif peut connaître des revers négatifs. Et ce qui peut être identifié comme soutien à l'apprentissage peut en définitive se révéler obstacle. Nous avons ainsi vu que nos attitudes de soutien pouvaient se révéler aliénantes ... alors que nous visons l'autonomie, tout comme nous avons observé que le groupe en formation peut tantôt être un soutien et tantôt un obstacle à l'apprentissage.

La réflexion amenée dans le cadre de ce travail et l'existence de questionnements spécifiques aux régionales de Lire et Ecrire ont amené certaines régionales de Lire et Ecrire à développer et réfléchir à la fonction d'agent d'accueil tandis que d'autres ont été amenées à revoir leur dispositif d'accueil pour l'axer davantage sur la personne en le repositionnant sur la construction d'une relation de confiance entre la personne et l'association et le soutien de l'engagement dans la formation.

Des dispositifs à soutenir et à questionner

La démarche d'entrée en formation est souvent difficile pour les apprenants. Le souvenir de ce qui a entouré l'entrée en formation est fréquemment évoqué avec beaucoup d'émotions, plutôt négatives, associées à de la crainte, à de la peur et des hésitations créant de l'ambivalence chez les apprenants vis à vis de l'entrée en formation.

Dans ce contexte, il nous paraît essentiel d'interroger l'ensemble des conditions favorisant un accueil de qualité, tant en termes de temps et d'espace que d'attitudes relationnelles. En la matière, le rôle de l'agent de guidance est essentiel, car il/elle représente souvent le premier contact, le premier lien avec Lire et Ecrire et son attitude apparaît déterminante pour soutenir la démarche de l'apprenant.

Les apprenants parlent de la formation comme d'un laboratoire où l'on peut vivre des expériences sociales dans un contexte sécurisant. Du point de vue des logiques de l'alphabétisation populaire, cela fait apparaître des tensions potentielles entre les besoins d'appartenance et de sécurité et nos finalités d'émancipation.

Ainsi la stabilité du cadre proposé par Lire et Ecrire est grandement valorisée par les apprenants et les changements pouvant survenir dans la formation sont souvent vécus comme un obstacle à l'apprentissage. Les attitudes de bienveillance et d'empathie des membres de l'équipe sont relevées comme étant un facteur positif.

Le groupe de formation et plus largement « Lire et Ecrire » sont fréquemment vécus par les apprenants comme une famille... au point que cela nous interroge sur nos pratiques. En effet, on se trouve en quelque sorte devant un paradoxe où l'on constate que les attitudes de soutien et d'accompagnement manifestées aux apprenants présentent le risque, dans le même temps, de limiter leur émancipation. Si ces conditions de bienveillance sont indispensables à mettre en place avec le public accueilli, il importe également de réfléchir à ce que nous pouvons faire pour éviter ce nœud.

Il nous semble important d'envisager le lieu et le temps de formation comme un espace transitionnel, à la fois rassurant (on peut s'y poser, y poser des choses) et ouvert, orienté vers d'autres horizons (la formation n'est pas un but en soi, on s'y outille pour

pouvoir ensuite aller vers un ailleurs). D'où l'importance de mettre en place des démarches, de disposer d'outils pour soutenir ce travail tourné vers l'extérieur, la sortie.

Sur le plan éthique et déontologique, la recherche-action nous oblige à interroger la question du droit à la vie privée des apprenants, à partir notamment de nos pratiques de collecte de données, de leur caractère utile et pertinent, de leur circulation, de leur partage (ou non), de leur encodage...

Globalement, la recherche-action a permis que ces questions deviennent davantage transversales au sein de Lire et Ecrire et impliquent l'ensemble des champs et des acteurs concernés par l'alphabétisation.

La démarche de recherche-action est un processus long et lent, qui avance au rythme des personnes qu'elle implique. Celle-ci a permis de mieux comprendre la complexité et la diversité des situations vécues par les apprenants, en amont et en cours de formation. Elle a mis l'accent sur les conditions favorables à l'engagement en formation, qu'elles relèvent de l'apprenant et de son entourage ou de nos dispositifs. Elle a également soulevé des éléments de tension, des paradoxes, des dimensions à mieux prendre en compte.

Ce document formalise en partie le chemin parcouru durant plusieurs années de travail.

Nous espérons qu'il ouvre en même temps de nouvelles pistes de réflexions et d'explorations...

Pour en savoir plus : lexique et suggestions bibliographiques

Dynamique motivationnelle/d'engagement*. La notion désigne le processus qui sous-tend la motivation de l'apprenant à l'entrée ou en cours de formation. On préfère parler de dynamique motivationnelle (ou d'engagement) plutôt que de motivation, d'une part, pour marquer le caractère changeant de ce processus dans le temps (le degré d'engagement peut constamment varier, dans un sens ou dans l'autre en fonction du jeu des facteurs qui le sous-tendent, rien n'est jamais figé) et pour souligner, d'autre part, la multitude et des facteurs en interaction qui entrent en ligne de compte à un moment donné dans l'engagement. En référence au modèle dit « Expectancy-Value », il est postulé que l'engagement résulte de la conjonction de deux types de facteurs : la valeur et le sens attribués à la tâche, et l'espérance de réussite dans la tâche.

Suggestions bibliographiques :

Galand, B., & Bourgeois, E. (Eds.). (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E., & Chapelle, G. (Eds.). (2011). *Apprendre et faire apprendre* (2e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Carré, P., & Fenouillet, F. (2008). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*: Dunod.

Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. In Ph. Carré et F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Paris : Dunod, pp. 233-251.

Effets de formation*. Cette notion générale évoque ici l'idée que la formation peut produire chez l'apprenant des effets à deux niveaux. D'un côté, elle peut satisfaire - ou pas - les aspirations initiales qui sous-tendaient l'engagement de l'apprenant à l'entrée de la formation. D'un autre côté, la formation peut modifier les aspirations initiales elles-mêmes, voire en faire émerger de nouvelles. Comme on l'a développé par ailleurs, il faut une intention initiale pour susciter l'entrée en formation (le sujet intentionnel s'engage dans l'action) mais, en même temps, cette intention peut bouger en cours de formation et d'autres émerger, se clarifier, etc. (l'action engage le sujet).

Suggestion bibliographique :

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris: P.U.F.

Enjeux opératoires/identitaires*. Ces deux notions qualifient le type de buts qui peuvent sous-tendre la motivation à se former. Les premiers sont les buts immédiats, concrets, visés par l'entrée en formation (acquérir des compétences et connaissances, décrocher un emploi, se débrouiller dans la vie quotidienne, etc.). Les seconds concernent des buts identitaires, liés à l'image de soi (se voir comme une personne autonome, être ou devenir un bon ou un meilleur parent, etc.). En référence notamment à C.S. Carver et M.F. Scheier, il est ici postulé que ces deux types de buts sont ontologiquement reliés : les buts opératoires tendent, d'une manière ou d'une autre, explicitement ou implicitement, vers des buts identitaires ; et tout but identitaire s'incarne

d'une manière ou d'une autre dans des buts opératoires à un moment donné de la trajectoire biographique.

Suggestion bibliographique :

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.

Espace protégé*. Cette notion postule que tout apprentissage requiert un espace de formation au sein duquel l'apprenant puisse se sentir suffisamment en confiance pour pouvoir, sans trop de risque pour son image de soi, donner à voir ses doutes, ses questions, ses erreurs, etc., autrement dit, que l'environnement de formation puisse fournir un espace protégé à l'apprenant, lui assurant un niveau suffisant de ce qu'on appelle aujourd'hui la sécurité psychologique.

Suggestions bibliographiques.

Mornata, C. (2014). La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail pour le repenser autrement. In E. Bourgeois & S. Enlart (Eds.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 177-191). Paris: Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Événements déclencheurs*. Cette notion renvoie ici à la théorie de la dynamique identitaire comme source d'engagement en formation. Selon cette théorie, une personne peut être confrontée à un moment donné de sa vie à une tension identitaire (par exemple, entre l'image qu'elle a d'elle-même telle qu'elle est aujourd'hui et l'image idéale de ce qu'elle voudrait être). Pour réduire cette tension, la personne peut entreprendre une action, dont celle de s'engager en formation, dans la mesure où celle-ci est perçue comme un moyen pertinent de réduire la tension (en lui permettant, par exemple, de s'approcher de l'image positive de soi qu'elle cherche à atteindre ou de mettre à distance une image négative de soi qui la menace). La théorie postule également, que le passage effectif à l'action, suppose la conjugaison d'une tension identitaire et d'un événement biographique déclencheur (par exemple, la perte d'un emploi, ou une rupture conjugale). Le rôle déclencheur de l'événement tient à ce qu'il rend la tension identitaire plus urgente et nécessaire à résoudre (par exemple, la tension identitaire liée à la situation d'illettrisme peut être vécue peu ou prou comme supportable jusqu'à ce que la perte de son emploi la rende soudain urgente à résoudre et engage ainsi la personne à entrer en formation alpha.

Suggestion bibliographique :

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.

Expérience de réussite*. Cette notion s'inscrit dans la théorie du sentiment d'efficacité personnelle* (voir plus bas) proposée par A. Bandura. Celle-ci postule qu'une des quatre sources principales du sentiment d'efficacité personnelle est l'expérience de réussite (ou d'échec). Plus la personne a accumulé des expériences de réussite dans le passé dans un domaine donné, plus elle abordera une nouvelle tâche dans ce domaine avec une confiance élevée en ses capacités de réussir cette tâche, l'inverse étant vrai en cas de passé d'échec. Dès lors, une des stratégies permettant à un apprenant d'augmenter son niveau

de sentiment d'efficacité personnelle (par exemple, dégradé en raison d'un passé d'échec dans le domaine) consiste à lui proposer des tâches lui permettant de renouer rapidement avec l'expérience de réussite, en calibrant soigneusement le degré de difficulté de la tâche proposé (ni trop élevé pour permettre la réussite, ni trop bas pour que la réussite soit authentique).

Suggestions bibliographiques :

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.

Galand, B., & Bourgeois, E. (Eds.). (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Motifs d'engagement*. Cette notion renvoie aux éléments mis en avant par une personne pour justifier son entrée en formation. P. Carré distingue ainsi 10 types de motifs, qu'il structure autour de deux axes qui se croisent. D'une part les motifs « intrinsèques » (inhérents à différents aspects de l'activité de formation en elle-même) et « extrinsèques » (liés à des bénéfices extérieurs dérivés de l'activité de formation). D'autre part, les motifs « liés à l'apprentissage » et ceux « liés à la participation » dans le groupe. On peut ainsi être avoir des motifs à la fois intrinsèques et liés à l'apprentissage (par exemple, le plaisir d'apprendre) ou à la participation (par exemple, le plaisir de se sentir intégré et reconnu au sein du groupe en formation). On peut aussi avoir des motifs extrinsèques liés à l'apprentissage (par exemple, être plus compétent sur son poste de travail) ou liés à la participation (par exemple, obtenir une indemnité de participation).

Suggestion bibliographique :

Carré, Ph. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation : synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education permanente*, 136, 119-131.

Motivation intrinsèque*. En psychologie de la motivation, on entend classiquement par là une motivation qui est dérivée de l'exercice même d'une activité : par exemple la motivation à jouer d'un instrument de musique qui tient essentiellement au plaisir en soi que l'on éprouve en jouant. On l'oppose à la motivation extrinsèque, qui est dérivée des bénéfices extérieurs à l'activité : par exemple la motivation à jouer d'un instrument pour gagner de l'argent. Les deux types de motivation peuvent, à certaines conditions, se combiner.

Suggestions bibliographiques :

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Galand, B., & Bourgeois, E. (Eds.). (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Progresser/progression*. La question de la progression dans l'apprentissage au cours de la formation renvoie ici à deux problématiques. D'une part, à celle du sentiment d'efficacité personnelle* dont on sait, avec A. Bandura, qu'une des sources réside dans l'expérience de réussite*. Dans cette mesure, calibrer soigneusement la progressivité dans le degré de difficulté des tâches proposées tout au long de la formation peut constituer un levier puissant pour consolider le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant.

D'autre part, elle renvoie à la problématique de la dynamique identitaire, et en particulier dans le rôle qu'y jouent les émotions. Des auteurs comme T. Higgins postulent que les émotions positives ne surviennent que lorsque le but a été atteint. D'autres comme C.S. Carver et M.F. Scheier postulent au contraire que les émotions positives peuvent survenir avant l'atteinte des buts, pour autant que la personne ait le sentiment de réellement progresser vers l'atteinte du but. Nos observations dans le cadre de cette recherche plaident plutôt pour la deuxième hypothèse.

Suggestion bibliographique :

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.

Renversement/Réciprocité des rôles*. Des auteurs comme T. Todorov ont mis en évidence le rôle fondamental de la reconnaissance dans les relations humaines. Se sentir reconnu, à la fois dans sa valeur et son existence constitue des fondements du développement personnel. Toutefois, cette reconnaissance doit être réciproque. L'individu en relation à autrui doit pouvoir expérimenter tour à tour la position de celui qui reçoit et celle de celui qui donne cette reconnaissance.

Suggestion bibliographique :

Todorov, T. (2003). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris: Seuil.

Sentiment d'efficacité personnelle*. A. Bandura, et bien d'autres à sa suite ont largement mis en évidence le rôle fondamental du sentiment d'efficacité personnelle dans la motivation humaine. On entend par là la perception que l'on a de sa capacité à réussir une tâche donnée. 4 facteurs ont été mis en évidence comme source du sentiment d'efficacité personnelle : les expériences antérieures de réussite ou d'échec (voir plus haut : expérience de réussite*), la comparaison sociale (le fait de se comparer à d'autres au sein du groupe), l'état physiologique et émotionnel (par exemple, l'état de stress) et la persuasion sociale (les feed-back que l'on a reçus dans le passé).

Suggestions bibliographiques :

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.

Galand, B., & Bourgeois, E. (Eds.). (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Subjectivation*. On entend par là le processus par lequel, au cours d'un processus de formation, l'apprenant se construit et s'affirme progressivement comme sujet autonome.

Suggestions bibliographiques :

Richard, F., & Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris: Dunod.

Bourgeois, E., Allegra, J., & Mornata, C. (2015). Transmission and Individuation in the Workplace. In L. Filliettaz & S. Billett (Eds.), *Francoophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, Traditions and Practices* (pp. 303-322). Cham (Switzerland): Springer international Publishing AG.